



Número 34

Diciembre de 2009

Pedro Pablo Berruezo
y Adelantado

www.iberopsicomot.net

Revista
Ibero
americana
canadiense
de Psicología
Motricidad
y Aprendizaje
psicomotor
y de la
educación
de la infancia
y la adolescencia
y la familia
y la comunidad
y la salud
y la rehabilitación
y la discapacidad
y la vejez
y la violencia
y la salud mental
y la salud física
y la salud emocional
y la salud social
y la salud cultural
y la salud ambiental
y la salud global



ESPECIAL HOMENAJE
A LA LARGA PROYECCIÓN
DE UNA VIDA PLENA

Editan:
Asociación de Psicomotricistas del
Estado Español y Red Fortaleza de
Psicomotricidad

ISSN: 1577-0788

Fundador:

- Pedro P. Berruezo (España)

Dirección:

- Juan Mila (Uruguay)

Consejo de Redacción:

- Montserrat Anton (España)
- Pilar Arnaiz (España)
- Pablo Bottini (Argentina)
- Daniel Calmels (Argentina)
- Dayse Campos (Brasil)
- Blanca García (Uruguay)
- Alfonso Lázaro (España)
- Cristina de Leon (Uruguay)
- Miguel Llorca (España)
- Leila Manso (Brasil)
- Rogelio Martínez (España)
- Rosa María Peceli (Uruguay)
- Claudia Ravera (Uruguay)
- Ruth Rosental, (Argentina)
- Miguel Sassano (Argentina)
- Joaquín Serrabona (España)
- Begoña Suárez (México)
- Marcelo Valdés (Chile)
- Alicia Valsagna (Argentina)

Secretaría:

- Carmen Torcal (España)

Domicilio:

Apartado 146. E-28230. Las Rozas (Madrid)

Edición:

- Sedinet S.L.

E-mail:

revista@iberopsicomot.net

Web:

www.iberopsicomot.net

Edita:

- Asociación de Psicomotricistas del Estado Español
- Red Fortaleza de Psicomotricidad

ISSN: 1577-0788



SUMARIO

	<i>Página</i>
Editorial (Juan Mila)	03
Presentación (Alfonso Lázaro)	04
Tuve la suerte de ser la mujer de Pedro Pablo (Amparo Sánchez)	07
● PRIMERA PARTE : LA VIDA A TRAVÉS DE SUS AMIGOS Y AMIGAS	
Vida académica de Pedro Pablo Berruezo (Pilar Arnaiz)	10
Vida dedicada a la educación especial (Maria José Puerto)	13
Latinoamérica. Iberoamérica en el corazón. Compromiso permanente (Juan Mila)	16
Al amigo que nos dejó su vuelo, su impulso, su trayectoria (Jose Emilio Palomero)	18
Pedro Pablo Berruezo, pasión por la Psicomotricidad y por la vida (Alfonso Lázaro)	23
Pedro Pablo, parte de la familia extensa del Gloria Fuertes (Peña Martínez)	29
La huella de Pedro Pablo en el Colegio Gloria Fuertes (Lola Oriol)	31
Acciones de afecto compartido (Cristina Roqueta)	32
Curiosidad por la vida (Joaquín Serrabona)	33
Recordando a Pedro Pablo (Estrella Masabeu)	36
Homenaje a Pedro Pablo Berruezo y Adelantado (Gèrard Hermant)	38
Curriculum vitae (Pedro Pablo Berruezo)	40
● SEGUNDA PARTE : APORTACIONES DE PEDRO PABLO AL UNIVERSO DE LA PSICOMOTRICIDAD	
La pirámide del desarrollo humano (Alfonso Lázaro y Pedro Pablo Berruezo)	74
Homenaje de la Educación Física a Pedro Pablo Berrueco (Vicente Navarro)	104
Jugar por jugar (Miguel Lorca y Josefina Sánchez)	108
El cuerpo, eje y contenido de la Psicomotricidad (Pedro Pablo Berruezo)	112

Número 34

Diciembre 2009

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales
ISSN: 1577-0788. Número 34.



Editorial

Hoy me encuentro haciendo algo que jamás imaginé que haría, un Editorial de la Revista Iberoamericana sin poder escribirlo en forma conjunta con Pedro Pablo. Ya no es posible hacerlo a «cuatro manos», a «dos cerebros», a «dos continentes» como solíamos bromear con Pedro Pablo.

Hoy me encuentro escribiendo con tristeza y dolor, algo que antes hacíamos con el placer que tenemos al jugar y compartir con otro, un amigo entrañable, un hermano de la vida, como lo fue Pedro Pablo para mí.

Esta tarea de redactar el Editorial de la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales en homenaje a la memoria y obra de Pedro Pablo, por momentos me parece increíble, inconcebible, pero la realidad manda. También es una realidad que habrá que reformular la Revista, y que necesitaremos tiempo para pensar y para instrumentar lo que finalmente se resuelva, habrá tiempo para ello.

Mucho hemos sufrido y llorado la ausencia de Pedro Pablo, se le han realizado homenajes en España, en Francia, en Latinoamérica, y sin dudas se le continuarán realizando.

Nos hemos encontrado con compañeros en Europa y América, nos hemos abrazado llorando su muerte y recordando mil momentos de felicidad intransferible junto a él. Es que Pedro Pablo cosechó amigos, cosechó reconocimientos académicos y profesionales y unánimemente, a las personas, cuando lo recordamos, se nos hacen presentes momentos de alegría vividos junto a él.



Foto tomada por David Berruezo y Adelantado. Paris.
Francia. Julio 2009.

Su ausencia es incultable, el dolor por no tenerlo es muy fuerte, nos quedan sus enseñanzas, su obra y su amistad, nos queda la satisfacción y la dicha de habernos cruzado en su camino y de haber compartido tantas cosas buenas.

En el sentido homenaje que nuestros compañeros de la Organización Internacional de Psicomotricidad y Relajación, bajo el liderazgo de Gerard Hermant y con la presencia de la familia de Pedro Pablo, realizamos este año en París, cuando hice uso de la palabra, hice referencia a que la Psicomotricista, Patricia Cabot, mi señora, me dijo, que esta foto de Pedro Pablo, tomada en mi despacho de la Universidad, ella la asociaba a lo que dicen los actores de teatro en Uruguay cuando fallece un compañero... ellos dicen: «está de gira», me parece una buena metáfora, porque por momentos para nosotros Pedro Pablo esta viajando, como lo solía hacer, está de gira... ¡y para nosotros siempre vuelve!

Juan Mila.



Pedro Pablo Berruezo : La larga proyección de una vida plena

PRESENTACIÓN

Alfonso Lázaro

Colegio Público Gloria Fuertes
Andorra (Teruel)

Al poco de producirse la trágica noticia del fallecimiento de nuestro querido amigo Pedro Pablo, unas cuantas personas tomamos la decisión de llevar a cabo un número de homenaje en la misma revista que él creó, diseñó, maquetó y dispuso en Internet y que ha codirigido con Juan Mila estos últimos diez años. La familia de Pedro Pablo y Juan Mila confiaron en mi persona para que me hiciera cargo de la edición de este número especial de la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, en atención a la cercanía intelectual y a los vínculos familiares y emocionales que nos unían. Y acepté el reto.

Lo primero que hice fue elaborar un esquema general de contenidos que resumiera los diferentes caminos de la vida de Pedro Pablo. Propuse titular este monográfico con la frase «la larga proyección de una vida plena» porque me vinieron a la memoria aquellos artículos memorables de Angel Rivière en los números 27 y 28 (1984) de la Revista *Infancia y Aprendizaje*, dedicados a glosar las aportaciones del gran psicólogo ruso Lev Semionovitch Vygotski, cuyo título rezaba «la larga proyección de una corta biografía». Y también porque los años que Pedro Pablo vivió los disfrutó plenamente, intensamente, tanto en el trabajo como en la actividad lúdica; se puede decir que actuó como un auténtico jugador en el campo de juego de la vida.

Dicho esquema se encuentra dividido en dos partes distintas pero complementarias. La primera de ellas titulada *La vida a través de sus amigos y amigas* abarca los diferentes caminos que Pedro Pablo inició; las diversas empresas que acometió y la huella que dejó en cada una de ellas; los ecos que airean sus amigos y amigas contados desde la cabeza y desde el corazón; y, en suma, los recuerdos que permanecen en cada mente cuando revive el tiempo pasado en su compañía.

De esta manera, esta primera parte se compone de su vida académica y universitaria, su vida dedicada a la Educación Especial, su vida asociativa, su vida entregada a la formación del profesorado y su vida contada a través de sus amigos. Ciertamente no están todos los que son, –sus buenos amigos se cuentan por docenas– pero los que sí están tuvieron una especial relación con él, en diferentes empresas, con finalidades distintas, pero con caminos que se cruzaron en lugares y momentos en el tiempo.

Su mujer Amparo; su primo Vicente Navarro; su maestra universitaria Pilar Arnaiz; sus colegas del Colegio Primitiva López en el que inició su recorrido educativo representados por María José Puerto; sus amigos y amigas de la Universidad, Miguel Llorca, Josefina Sánchez, Joaquín Serrabona, José Emilio Palomero; su gran aliado al otro lado del Atlántico, Juan Mila; sus compañeros/as del asociacionismo, Estrella Masabeu y Gerard Hermant; su familia extensa del Colegio Gloria Fuertes de Andorra (Teruel), Peña Martínez, Lola Oriol y Cristina Roqueta; y el que suscribe, su compañero del alma, han revivido a través de la escritura la pasión por la vida del marido, alumno, colega y compañero que se ha ido.

Esta primera parte finaliza con la biografía que Pedro Pablo iba escribiendo sobre si mismo a través de su inacabado *curriculum vitae* que queda abierto. He querido editarlo tal como él lo dejó y, como se podrá comprobar, esa manera de fijar las actividades en el tiempo puede resultar modélica para muchos de nosotros porque, en realidad, como decía el sabio la vida no es otra cosa que aquello que pasa mientras hacemos cosas. A través de esta meticulosa relación de hechos y acontecimientos se puede contemplar en toda su extensión la grandeza de la vida de Pedro Pablo.

La segunda parte, titulada *Aportaciones de Pedro Pablo al universo de la Psicomotricidad* quiere recoger distintos artículos que expresen su pensamiento en torno a diferentes temas relacionados con la Psicomotricidad, la Educación Física y la Integración Sensorial, entre otros.

El primer artículo titulado *La pirámide del desarrollo humano* tiene para mí un especial interés. Por dos razones. La primera, porque fue el último artículo que revisó y contiene los postreros pensamientos que formuló y las frases finales que escribió. La segunda, porque expresa nuestra común manera de entender el desarrollo desde una perspectiva psicomotriz, razonada a lo largo de la experiencia acumulada de varios lustros, y que se ha ido fraguando lentamente al calor de conversaciones fraternales y enjundiosos debates.

En los días finales de su vida, con la inestimable ayuda de su mujer Amparo, corrigió el original cuya primera redacción concluí en febrero de 2009. Uno de sus últimos párrafos explica así esta idea piramidal del devenir humano: «*La potencialidad de nuestro desarrollo proviene, sin lugar a dudas, de lo que el camino de la evolución de nuestra especie ha conseguido ofrecernos como dotación genética en el momento de la concepción y el nacimiento. Sobre ese pilar básico, y en interacción con el ambiente, el individuo humano pone en marcha el desarrollo de determinados procesos madurativos que le permiten conseguir unos logros, sobre los que se activan nuevos procesos y se adquieren nuevas conquistas. Y así sucesivamente hasta alcanzar la madurez y la autonomía*».

El segundo artículo titulado *Homenaje de la Educación Física a Pedro Pablo Berruezo y Adelantado* lo escribe Vicente Navarro, uno de sus primos y, además del sentimiento familiar, pone sobre el tapete, con su pluma brillante y afilada, un tema que debatíamos hace ya unos cuantos años con Pedro Pablo: las relaciones entre la Educación Física y la Psicomotricidad. El cuerpo, el significado de acciones y movimientos, el juego... constituyen elementos para el encuentro y conviene seguir analizando en común. Coincido con Vicente cuando escribe: «*Pedro Pablo Berruezo ayudó a clarificar las especificidades de la psicomotricidad y la educación física*».

El tercer artículo titulado *Jugar por jugar* lo escriben nuestros amigos Miguel Llorca y Josefina Sánchez de la Universidad de La Laguna, con quienes hemos coincidido en distintos eventos y a quienes agradecemos sus jugosos comentarios sobre nuestro libro del juego. Ciertamente, el juego constituye la esencia de la infancia y tal como dicen los autores: «*Puede que existan diferentes formas de plantear la intervención psicomotriz, pero a todos los psicomotricistas nos une el deseo de poder compartir con el niño el placer de JUGAR POR JUGAR*».

He elegido para acabar este número de homenaje el artículo de Pedro Pablo titulado *El cuerpo, eje y contenido de la Psicomotricidad*, publicado en la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, número 16 de noviembre de 2004, que resume con bastante acierto su pensamiento en

relación con el objetivo esencial de la Psicomotricidad: la acción corporal. Así lo dice él: «*La psicomotricidad se orienta, pues, hacia la acción corporal, hacia los procesos corporales que determinan, en definitiva, el funcionamiento del individuo*».

Quizás la aportación más genuina de la Psicomotricidad sea aquella que considera a la globalidad de la persona como punto de partida para cualquier tipo de intervención educativa, sin que ello suponga merma alguna de los diferentes análisis necesarios para aprehender dicha globalidad. En este sentido, traer a colación la obra de Merleau-Ponty con su legado fenomenológico me parece un hallazgo que vislumbra un crecimiento futuro de esta disciplina. El cuerpo, decía este autor, es el eje del mundo y a partir de él se desencadena la adaptación al medio, sobre todo al medio social.

Quiero acabar resaltando y haciendo mías las palabras que escribe en este número de homenaje nuestro gran amigo común José Emilio Palomero, profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza y Director del Postgrado de Psicomotricidad, cuando dice que Pedro Pablo se fue pero nos dejó su vuelo, su impulso y su trayectoria. Ojala seamos capaces de seguir su estela. ■

Alfonso Lázaro Lázaro



Tuve la suerte de ser la mujer de Pedro Pablo.

Amparo Sánchez

Esposa de Pedro Pablo

En esta revista que quiere ser un recuerdo especial a Pedro Pablo no podía faltar el homenaje especial de su familia. Sentimos un gran orgullo por haber tenido a Pedro Pablo como marido y como padre. Me atrevería a decir que le apasionaba enseñar, por eso para nosotras también fue un maestro, un maestro de la vida, que aunque se nos ha hecho muy corta, él la vivió con gran intensidad.



Pedro Pablo, Amparo y sus hijas Maite y Nuria en el Puerto de El Portalet, cerca de Biescas

Para Pedro Pablo era muy importante su actividad profesional en los distintos ámbitos en que se movía: la psicomotricidad, la universidad, las personas con discapacidad, la revista, los cursos... Aprovechó al máximo la vida, le robaba horas al sueño para preparar sus comunicaciones, maquetar la revista, contestar a los correos... Y siempre lo hacía con la alegría y la generosidad que lo caracterizaban. Le encantaba ir a dar cursos, conocer a nuevas personas, embarcarse en proyectos que supusieran cambiar la forma tradicional de educar a las personas con discapacidad. Estaba convencido de la importancia de lograr una sociedad inclusiva y de la importancia que tienen los maestros en ese papel.

El ámbito profesional le permitió hacer grandes amigos. Con algunos de ellos compartió especialmente sus inquietudes, convencido de que el debate, la reflexión, la unión, permitirían que la psicomotricidad lograra mayor reconocimiento o que se cambiaran las actitudes hacia las personas con discapacidad.

Era difícil no estar al tanto de su actividad porque transmitía la ilusión en la que se encontraba, lo que había aprendido de su último viaje o del libro que tenía entre manos.

Compartí su ilusión y fui testigo del trabajo dedicado a esta revista, incluso cuando le fallaban las fuerzas. Por eso quiero agradecer el esfuerzo que supone el editar este número, especialmente a su amigo Alfonso Lázaro que se ha unido a Juan Mila para hacerlo posible. Pedro Pablo estaba orgulloso de que la revista permitiera compartir el conocimiento de los profesionales de ambos lados del charco sin necesitar la cercanía física.

Empecé a compartir la vida con Pedro Pablo hace 31 años, cuando iniciábamos nuestra etapa universitaria en Salamanca. Ya entonces le caracterizaba su energía y alegría. El estudiar psicología le pareció demasiado fácil y decidió compaginarlo con los estudios de magisterio.

Se nos pasaron rápidos aquellos años, pero nos permitieron, además de adquirir conocimientos, iniciar una vida juntos, que luego continuó en Cartagena, su tierra natal, donde años más tarde nacerían nuestras dos hijas: Maite y Nuria.

No voy a recoger sus distintas actividades profesionales, que fueron muchas. Sí quiero destacar que esa disponibilidad que tenía para el ámbito profesional también la tenía para su familia. Aunque la maleta no se acababa de guardar nunca por sus múltiples viajes, siempre estaba con nosotras aunque estuviera lejos. Tuvimos la suerte de disfrutar su alegría, su entrega, su facilidad para minimizar las dificultades, su confianza en las posibilidades de cada uno, su inteligencia para captar lo importante, su capacidad de organización, sus conocimientos, su amor..., lo que nos hace añorarlo tanto.

Se quedaron muchos proyectos pendientes. Pero nos dejó escritas muchas de sus reflexiones.

Su actitud optimista ante la vida no le abandonó ni en los momentos más difíciles del final. Por ello, su recuerdo nos anima cada día a continuar.

Ha sido un placer compartir la vida con Pedro Pablo. ■

Amparo Sánchez.
Esposa de Pedro Pablo



PRIMERA PARTE

LA VIDA A TRAVÉS DE SUS AMIGOS Y AMIGAS



Vida académica de Pedro-Pablo Berruezo

Pilar Arnaiz

A mi querido amigo y compañero Pedro-Pablo.
Tu recuerdo perdura en mí como un pájaro que voló,
y que permanece siempre en mi jardín

La vida académica de Pedro-Pablo se inicia en la década de los años setenta del pasado siglo cuando decidió realizar los estudios de Psicología en la Universidad de Salamanca. Estudios que compagina con los de Diplomado en Profesorado de Educación General Básica, Especialidad de Ciencias Humanas, terminando ambas carreras en 1982.

Su inquietud por aprender y saber le llevaría a realizar otras actividades de formación como son: Diplomado en Asesoramiento y Orientación Familiar (Universidad de Salamanca, 1986); Certificat International en Sciences et Techniques du Corps (Organisation Internationale de Psychomotricité, Paris 1989); Especialista en Educación Física (Universidad de Murcia, 1991); y Especialista Universitario en Práctica Psicomotriz Educativa (Universidad de Murcia, 1992). Como se puede comprobar todo un elenco de títulos que indicaban un futuro prometededor en donde lo corporal apuntaba como una posible vía de desarrollo profesional.



Pilar Arnaiz, Pedro Pablo y Alfonso celebrando el resultado de la tesis de éste último

Todas estas titulaciones le abrirían el mercado laboral y le permitirían ocupar distintos puestos de trabajo en una andadura que se inicia a finales de 1982, curso escolar 1982-1983, y que va desde profesor de E.G.B. en el ciclo inicial del Colegio Marista «La Sagrada Familia» de Cartagena, su ciudad natal, hasta la Universidad de Murcia como Profesor Titular de Universidad, curso 2008-2009.

Así cabe reseñar sus años como Maestro de Educación Especial, como Maestro de Educación Física en la Etapa de Educación Primaria, su trabajo como Asesor de Formación Permanente en el Área

de Tecnología Informática en el Centro de Profesores de Cartagena y su vuelta al trabajo de Maestro Especialista en Educación Especial en la Etapa de Educación Secundaria.

Conocí a Pedro-Pablo al inicio de los años noventa a través de uno de los ámbitos de trabajo más queridos por él y para mí: la Psicomotricidad. La formación y el trabajo que realizaba en esos momentos le llevó a realizar un curso de especialización en práctica psicomotriz en la Universidad de Murcia que yo dirigía. Su conocimiento de esta disciplina, la aplicación de la misma con los alumnos en el centro donde daba clase, los cursos que daba, los congresos a los que asistía, etc. poco a poco crearon unos grandes vínculos de trabajo y de amistad entre nosotros.

Quiero destacar, asimismo, algo que me fascinó desde el momento que conocí a Pedro-Pablo: su optimismo, su carácter emprendedor y dinámico, su gran fuerza para llevar a cabo todo lo que se proponía y su insuperable inteligencia para las relaciones interpersonales. Enseguida quise que formara parte de mi equipo en la Universidad de Murcia porque me pareció una persona enormemente valiosa para nuestro grupo y para que pudiera transmitir su experiencia al alumnado.

En el curso 1997-1998 se incorporó como profesor asociado a tiempo parcial a la Universidad de Murcia, pudiendo así compatibilizar esta tarea con su trabajo como Asesor en el CPR de Cartagena. ¡Qué gran alegría para él pero también para mí!, habíamos conseguido un logro importante y que en algunos momentos nos había parecido inalcanzable. Se integró también en el grupo de Investigación que dirijo «Educación Inclusiva, una escuela para todos», convirtiéndose a partir de este momento en un gran apoyo para mí y para nuestro grupo.

Quiero destacar el salto definitivo que dio Pedro-Pablo en su carrera universitaria en el año 2001. Fue entonces cuando se le presentó la oportunidad de ocupar una plaza a tiempo completo en la Universidad de Murcia. Esto suponía abandonar su carrera como Maestro Especialista de Educación Especial, cargo que ese momento ejercía en el IES Sierra Minera de La Unión. Tuvo que tomar la decisión en poco tiempo, lo que hizo de común acuerdo con Amparo, y siempre con su espíritu de avanzar, de conocer cosas nuevas y de desarrollarse en otros ámbitos de su profesión. El premio a esta decisión, al trabajo y a los esfuerzos realizados le llegaría en el año 2006 cuando ganó el concurso de Profesor Titular en la Universidad de Murcia.

Fue un auténtico privilegio tener a Pedro-Pablo como compañero, colaborador, investigador y, lo más importante, como un amigo siempre dispuesto a ayudarme, a viajar, a apoyarme, a la hora que fuera y sin ningún tipo de reservas. Cuando le decía: «Pedro-Pablo quiero pedirte una cosa» Me decía: «Tú dímela y si puedo la hago». Gracias, Pedro-Pablo, jamás te lo podré agradecer. Soy consciente de las veces que dejó de hacer sus cosas para hacer las mías, quitándose incluso horas de sueño.

Su trayectoria universitaria en la Universidad de Murcia está iniciada y se proyecta en diversas direcciones y ámbitos. En primer lugar, su trabajo como docente en la propia universidad impartiendo diferentes materias siempre relacionadas con el ámbito de la atención a la diversidad donde podía verter su gran experiencia práctica, facilitando así a los alumnos la relación entre la teoría y la práctica desde la Educación Especial a la Educación Inclusiva, de la que era un gran defensor.

En segundo lugar, se inicia su trayectoria investigadora dando comienzo a su tesis doctoral que tuvo el honor de dirigir y que vería la luz en el año 2001 con el título «Aspectos psicomotores en la escritura disgráfica». En ella supo articular su saber psicomotor y sus conocimientos acerca de la lectoescritura, plasmando un trabajo original y con valiosas aportaciones. Obtuvo la calificación máxima: Sobresaliente cum Laude por unanimidad. Detrás de esta investigación vinieron muchas en las que participó como investigador y director.

Otra característica muy destacable en la trayectoria académica y profesional de Pedro-Pablo han sido sus numerosas publicaciones, aportaciones a congresos y jornadas, y los innumerables cursos impartidos, todos ellos tanto de carácter nacional como internacional. De estas aportaciones quiero destacar

los congresos y los cursos porque en ellos concurren unas especiales circunstancias que nos desvelan aspectos muy relevantes de la personalidad de Pedro-Pablo: la posibilidad de conocer a personas de distintos ámbitos de trabajo, de diferentes países...

A Pedro-Pablo le encantaba viajar, conocer gentes, transmitir sus conocimientos, ser formador y estas actividades eran un escenario perfecto para ello. Me consta su inmensa labor desarrollada en todos estos eventos y los grandes amigos que iba haciendo por todo el mundo. Compartimos muchos de estos aspectos (publicaciones, asistencia a congresos, cursos..) pero Pedro-Pablo desarrolló su propia trayectoria y aportaciones propias, especialmente, en el ámbito de la psicomotricidad, y en otros tales como las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las que era un gran experto, así como en el área de la escritura y la educación inclusiva.

Una de las últimas tareas internacionales emprendidas por Pedro-Pablo que le proporcionó una gran satisfacción fue hacer posible que en la Universidad de la República de Uruguay, Facultad de Medicina, se hiciera posible un doctorado. ¡Qué alegría para su gran amigo Juan Mila y otras muchas personas! La distinción de Profesor ad honorem con que le distinguió la Facultad de Medicina de la Universidad de la República fue un mérito más que merecido por los desvelos que realizó para que este proyecto se llevara a cabo. Desde el lugar donde se encuentre verá el día en que los ahora doctorandos vayan obteniendo sus doctorados, muchos de los cuales habría dirigido él.

Es hora de terminar. Sé que lo dicho aquí es insignificante para lo hecho por Pedro-Pablo en su vida académica. Me hubiera gustado escribir más y con mejores palabras para destacar mejor lo hecho por mi querido amigo. Es imposible hacerle justicia. Pero pensar y ahora escribir sobre él me resulta muy difícil porque produce en mí un exceso de emoción, un gran dolor, y abre la gran herida que todavía tengo sin curar.

Desde su partida siempre pienso en lo que habría hecho de continuar entre nosotros, ya había llegado lejos pero habría llegado aún más. Y me honra porque él me decía que había sido su maestra en su trayectoria universitaria e indudablemente esto me llena de alegría y de satisfacción. Maestro es el que enseña una ciencia, un arte o un oficio a alguien pero yo sé que el verdadero maestro es aquel que consigue que sus discípulos lleguen más lejos que él, lo superen, y esto es lo sucedido con Pedro-Pablo. He aprendido numerosas cosas con él y de él. Haber tenido a Pedro-Pablo Berruezo Adelantado como compañero y amigo es algo inmenso que siempre guardaré en mi corazón. Ahora vive en mi recuerdo y tengo a su familia como la mía.

Gracias Pedro-Pablo ■

Pilar Arnaiz



Vida dedicada a la educación especial.

M^a José Puerto

Directora del C.P. Educación Especial Primitiva López de Cartagena.

En el camino de la vida hay personas que destacan por su proyección en numerosos ámbitos, y a su paso, logran iluminar todo su entorno. Una de ellas ha sido Pedro Pablo Berruezo Adelantado.

Su trayectoria a lo largo de su historia profesional no estuvo exenta de una buena dosis de azar, como algunas de las circunstancias de cada una de nuestras vidas.

Un buen día del curso académico 86-87 arribó al Centro de Educación Especial Primitiva López de Cartagena como maestro de Pedagogía Terapéutica, y esa fecha marcó su destino en la búsqueda de lo que sería años más tarde la piedra angular de su investigación: La Psicomotricidad y su aplicación en el marco de la Educación Especial.

Pero no nos adelantemos, vayamos poco a poco:

El C.P.E.E. Primitiva López en los años que discurren entre 1.972 y 1999 contaba con dos Secciones: Una era la de Psíquicos, ubicada en Los Dolores, y otra, la familiarmente conocida como Los Pinos, con alumnado exclusivamente de parálisis cerebral y para el que aún, el sistema educativo no había previsto por ley su incorporación a un centro ordinario. Estas últimas Aulas se ubicaban rodeadas de una hermosa pinada en los locales del Centro Virgen de la Caridad, propiedad de la Asociación ASTUS.

Aquellos primeros años de Pedro Pablo en la enseñanza de la Educación Especial, con la recién adquirida especialidad de Educación Física, contribuyeron a la publicación en 1995 de su primer trabajo de investigación: *La pelota en el desarrollo Psicomotor*. Después vendrían más libros, numerosos artículos, así como participaciones en congresos y revistas de la especialidad.

Estamos seguros que una parte de su teoría comienza con la experiencia vivida tanto en las aulas de Los Dolores como con los alumnos con graves alteraciones motoras de Los Pinos. Sus compañeros maestros y maestras, fisioterapeutas y personal auxiliar recuerdan unánimemente las vivencias y las emociones compartidas ante el singular maestro de educación física que trasladaba el alumnado al polideportivo, les bajaba de la silla de ruedas y, una vez en el entarimado del suelo, como nunca jamás habían hecho antes, «jugaban un partido de voleibol».

Fue pionero.

Desde entonces, otros alumnos y alumnas y más profesionales han continuado compartiendo con él experiencias en el campo de la psicomotricidad, tanto a nivel nacional como internacional.

Pero si en esta faceta destacó por su iniciativa, aun consideramos a Pedro Pablo tan avanzado o más, en el campo de las Nuevas Tecnologías. El primer ordenador que entró en el centro Primitiva López fue a instancias de su empeño e insistencia. «Es el futuro», nos decía. Y cuánta razón llevaba. Fue nuestro primer maestro, nuestro impulsor.

Programas como el Atenea, del que él más tarde es Asesor en el Centro de Profesores Cartagena-la Unión (cursos 1993/94 al 1998/1999), marcan las bases para el conocimiento de estas herramientas con las que hoy ningún profesional de la educación especial es capaz de prescindir porque se han convertido en instrumentos sumamente necesarios para cualquier nivel.

La aportación de Pedro Pablo en este campo fue el engranaje, el hilo conductor, que posibilitó la comunicación con el alumnado de parálisis cerebral.

Y esto marcó un hito, porque, en la precariedad de los medios que por entonces se disponía, fue el dispositivo que unió las necesidades del alumnado con las expectativas del profesorado, haciendo posible el lenguaje escrito de aquellos singulares alumnos. Su colaboración dio lugar a que muchos de ellos pudieran expresar todas las emociones, sentimientos y voluntades que afloraban desde los rincones de sus hasta entonces silenciosos cerebros. Por primera vez pudieran manifestarse de modo normalizado al exterior.

Aquella época fue emocionante para todos.

Estamos seguros que la investigación que actualmente lleva a cabo el Departamento de Robótica y Domótica de la Universidad de Cartagena en el Centro de Desarrollo Infantil y Atención Temprana Virgen de la Caridad, de ASTUS, ha tenido una influencia muy importante en las aplicaciones del Aula Multisensorial con las experiencias que Pedro Pablo continuó realizando desde entonces.

En el 2001, tras su paso por el Instituto Sierra Minera de la Unión, en donde estuvo durante dos cursos, Pedro Pablo desata los lazos administrativos que le unían como docente a la actual Consejería de Educación, y se incorpora a la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, llegando a ser Vicedecano de Ordenación Académica.

En aquel ya lejano año de 1986, la Educación Especial le enganchó para siempre, y con ella seguirá hasta el final de sus días retornando de alguna manera al que fue su centro de origen como Profesor del Prácticum de Magisterio en la especialidad de Pedagogía Terapéutica, viviendo al mismo tiempo la emoción de sus investigaciones, tal y como relatarán sus compañeros de tantos centros y ciudades.

No queremos dejar de destacar otros aspectos no menos importantes de su personalidad. Polifacético y autodidacta: amigo de la música y de los idiomas, siempre destacó por su gran optimismo, por su energía vital, y porque le sabía dar a cada minuto de su vida esa coherencia con la que se tiene que vivir: el trabajo bien hecho, la amistad, la familia...

Gracias Pedro Pablo por toda una vida dedicada a la Educación Especial.

Brillarás con luz propia en el firmamento de las estrellas y te recordaremos al contemplarte mientras que estés ahí, porque a buen seguro que si alguna de ellas tiene necesidades para comunicarse, tú pondrás empeño en ayudarle hasta conseguirlo. ■

*M^a José Puerto
Directora del C.P. Educación Especial Primitiva López de Cartagena*

*Manifestaron también sus recuerdos para este artículo:
Joaquín Barberá . Presidente de ASTUS
Antonio García Barbero. Secretario C.P.E.E. Primitiva López
Francisco Hernández. Profesor del IES Ben Arabí
M^a Pilar Hervás . Profesora de A.L. del C.P. Primitiva López
Daniel Martí (Director del CPR Cartagena- La Unión)
M^a Carmen Martínez. J.Estudios del C.P. Primitiva López
Fina Lucerga. Ex profesora del IES Sierra Minera.*



Latinoamérica, Iberoamérica en el corazón. Compromiso permanente.

Juan Mila

Facultad de Medicina.
Universidad de la República de Uruguay

El impacto que la obra de Pedro Pablo Berruezo y Adelantado tiene sobre las personas, los psicomotricistas, los académicos y los estudiantes en América es invaluable.

El compromiso, la generosidad, la solidaridad y amistad que nos brindó a los compañeros de Latinoamérica es entrañable y nos ha marcado para siempre.

Este breve tiempo, que ha transcurrido desde que su ausencia es permanente, sólo hace posible que hagamos un somero repaso sobre algunos aspectos de su compromiso con este lugar del mundo.

Pedro Pablo viajó, reiteradas veces, a cumplir funciones académicas a Latinoamérica, trabajo en México, Chile, Argentina, Paraguay y en Uruguay.

En este último país, su trabajo académico, instrumentando el Doctorado en Educación en convenio entre su Universidad, la Universidad de Murcia y la Universidad de la República, le valió el reconocimiento, a través de su nombramiento con el Título Académico de Profesor *Ad Honorem* de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República de Uruguay.

El compromiso de Pedro Pablo con la psicomotricidad y con los psicomotricistas, puede ejemplificarse de mil maneras, pero creo importante resaltar solo tres, pese a que obviamente seré injusto con su obra y su persona.

En primer lugar corresponde señalar la obra de Pedro Pablo, en las varias líneas que él trabajó. Subrayo especialmente la conceptualización de la Psicomotricidad como Disciplina, como Profesión. Sus escritos e investigaciones a este nivel son referentes ineludibles en el tratamiento académico de la temática de la Psicomotricidad.

Así mismo son referentes ineludibles sus trabajos sobre Grafomotricidad, sobre las Aulas de Estimulación Sensorial y sobre el juego en Psicomotricidad (estos últimos en coautoría con Alfonso Lázaro Lázaro). Las aportaciones de Pedro Pablo en el campo de la educación inclusiva han tenido un muy fuerte impacto en la formación de educadores, estudiantes y psicomotricistas latinoamericanos. Sus publicaciones y su militancia en este tema merecen un capítulo aparte.

En segundo lugar subrayamos con énfasis su visionaria idea de crear, en formato electrónico, la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales. Hoy en día, la existencia de revistas en formato electrónico es cotidiana y habitual, pero en 1999, es decir en el siglo pasado, no lo era, y mucho menos una Revista Internacional Arbitrada de Psicomotricidad. Cuando en ese año, en Madrid, me propuso aunar esfuerzos para crear la Revista, con su entusiasmo, su nivel de argumentación, y su enorme capacidad intelectual, necesitó pocos instantes para convencerme.

También su visión y capacidad de trabajo permitió conformar un grupo de compañeros reunidos en el Consejo de Redacción que lleva diez años trabajando en forma honoraria, en el crecimiento académico y profesional de nuestra disciplina a través de la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales.

Recuerdo vivamente cómo Pedro Pablo presentó en el año 2000 en el marco del 3er Congreso Regional de Atención Temprana y Psicomotricidad, organizado por la Licenciatura de Psicomotricidad EUTM Facultad de Medicina, de la Universidad de la República, el número 0 de la Revista.

El público, en ese entonces poco familiarizado con el ciber espacio, hizo muchas preguntas y cuestionamientos a la edición electrónica de la Revista. Pedro Pablo, con su capacidad docente, fue respondiendo cada duda, ejemplificando, usando metáforas, y despejando todos los cuestionamientos... no se equivocó. La Revista ha tenido y tiene un impacto muy fuerte a nivel de las formaciones de grado y post grado de la Psicomotricidad en el mundo, ha respaldado encuentros académicos y ha sido el espacio elegido por colegas de Iberoamérica para publicar sus avances académicos y profesionales y, fundamentalmente, la Revista ha sido la fuente bibliográfica de la que se han nutrido y se nutren estudiantes de psicomotricidad y psicomotricistas de los más diversos lugares del mundo.

En tercer lugar señalaré algo de orden de lo más íntimo, y es el tiempo, esfuerzo y la generosidad con que Pedro Pablo, reunió a las personas y facilitó proyectos de trabajo académico y de investigación entre gente de diferentes países. Su increíble capacidad intelectual, su don de gentes, su interés por conocer diferentes idiomas, su diplomacia, le valieron un lugar imposible de sustituir a nivel de la Psicomotricidad mundial.

Pedro Pablo unió como ninguna persona antes, a psicomotricistas primero de España, luego de toda Europa, luego de Latinoamérica, creando lazos de amistad y colaboración en una comunidad fracturada...

Su trabajo tolerante con las diferencias, con la diversidad de posturas, pareceres, líneas de trabajo, ha sido ejemplar referente, en el sentido de que la tolerancia no se declara... se debe practicar, y vaya si Pedro Pablo dio sobradas muestras de tolerancia.

Cada una de las personas que le conocimos, le añoramos entrañablemente, y le recordamos con amor y afecto. Cada persona que toma contacto con su obra queda marcada; eso hace alguna justicia con su persona y con su obra.

¡Gracias Pedro Pablo! ■

Juan Mila



Al amigo que nos dejó su vuelo, su impulso, su trayectoria

José Emilio Palomero Pescador

Facultad de Educación
Universidad de Zaragoza

«No importa que la flecha no alcance el blanco...
pues lo importante
es el vuelo la trayectoria el impulso
el tramo de aire recorrido en su ascenso
la oscuridad que desaloja»

José Emilio Pacheco
Premio Cervantes 2009

Desde las alamedas del recuerdo

Dice el cantautor guatemalteco Ricardo Arjona, que *«uno no está donde el cuerpo, sino donde más se extraña...»*. Así comenzaba su mensaje de despedida, desde la República Dominicana, Angie, una de las alumnas de Pedro Pablo Berruezo y Adelantado en el Postgrado en Psicomotricidad y Educación de la Universidad de Zaragoza; y a mi se me ocurre pensar que él permanecerá vivo en las alamedas de la memoria de sus alumnas y alumnos aragoneses, que lo recordarán siempre, simbolizado en las doce rosas rojas con que se hicieron presentes allá en Cartagena (Murcia), en el momento de los adioses. En los últimos tiempos la muerte ha tenido una presencia tozuda en mi entorno cercano, en mi vida. En julio de 2007 murió Amalia, mi madre; cuatro meses después Ana, una segunda madre, la tía y maestra que me enseñó a leer cuando tenía tres años, y a quien debo mi pasión por la escritura. Y me agarré entonces a los versos de Tagore: *«Cuando mi voz calle con la muerte, mi corazón te seguirá hablando»*. Al morir Pepe, mi padre, el 6 de abril de 2008, momento en que se cerraba de forma definitiva la página fundacional de mi vida, envié a mis amigos, incluido Pedro Pablo, un breve texto tomado de las *Coplas a la muerte de su padre*, de Jorge Manrique:

«Nuestras vidas son los ríos
que van a dar en la mar,
que es el morir...

Cómo se pasa la vida,
cómo se viene la muerte
tan callando...»

Aquel seis de abril de 2008 olía a tierra mojada y primavera en la llanura castellana, en uno de esos hermosos contrastes entre la vida y la muerte, en un día lleno de sol y de lluvia, de complejidad infinita.

Apenas un año después, el 22 de abril de 2009, la muerte de Pedro Pablo, el compañero, el amigo..., trajo de nuevo a mi mente los versos de Rabindranath Tagore y de Jorge Manrique, en otro atardecer primaveral de lujo, de nubes convectivas, de contraluces. Y recordé entonces uno de los más hermosos poemas de José Emilio Pacheco, nuestro Premio Cervantes 2009: *La Flecha*

«No importa que la flecha no alcance el blanco
Mejor así
No capturar ninguna presa
No hacerle daño a nadie
pues lo importante
es el vuelo la trayectoria el impulso
el tramo de aire recorrido en su ascenso
la oscuridad que desaloja...»

Creo que estos versos encierran una síntesis ajustada y certera del mundo de la vida y de la personalidad de Pedro Pablo. Murió siendo muy joven (49 años), tras un itinerario vital y profesional especialmente brillante; y luego se nos fue de repente, lleno de proyectos abiertos y de otros apenas iniciados o en ciernes, dejándonos como legado lo mejor de si mismo. Se me antoja identificar su vida y su mensaje con el vuelo de la flecha, con aquello que realmente importa: el impulso, la trayectoria, el tramo de aire recorrido en su ascenso, la oscuridad que desaloja...

Pedro Pablo fue, por otra parte, un hombre cercano, cariñoso, bueno, alegre, simpático. Siempre abierto al trabajo en equipo, a la convivencia y al diálogo. Un gran comunicador, capaz de transmitir el mensaje a través de diferentes lenguajes: los del cuerpo, los del corazón, los de la cabeza. Persona comprometida, estaba lleno de vida, de ideas, de proyectos. Maestro, educador, psicólogo, investigador, editor, profesor y gestor universitario, fue una gran persona y un profesional entusiasta. Viajero incansable. Políglota. Impulsor y valedor de la psicomotricidad en toda América y Europa. Profesor Ad Honorem de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República de Montevideo (Uruguay) y profesor titular de la Universidad de Murcia, sus trabajos de investigación estuvieron centrados en el mundo de la psicomotricidad, en la integración de las minorías con riesgo de exclusión y en la atención a la diversidad.



Pedro Pablo, Alfonso y Jose Emilio Palomero en el IV Encuentro Aragonés de Psicomotricidad

Este fue Pedro Pablo Berruezo y Adelantado, a quien yo sigo imaginando vivo, como en una de esas fantasías oníricas entrañables, como en una especie de espejismo amable y dulce ¿O es que no habéis observado, amigos y amigas lectores, que a veces acuden a nuestros sueños los seres queridos que ya se han ido, y que entonces se nos presentan vivos, a la vez que nos hablan, nos miran o nos sonríen? Hace tiempo me decía una amiga que quizá sea esa la eternidad, el lugar donde habitan los recuerdos de quienes son o han sido importantes en nuestras vidas, la vida que les damos quienes les recordamos.

Compartiendo palabras

Me gusta dar la palabra en clase a mis alumnas y alumnos. Lo saben bien quienes tienen contacto casi a diario conmigo, en Psicología de la Educación y Psicología del Desarrollo de primero de Magisterio. Hace unos días tratábamos de descubrir el significado de la palabra resiliencia, y abrimos para ello un debate, que terminó siendo tan apasionante como provechoso. A nadie le sonaba este concepto, que a mi me parecía se les antojaba raro. Sus gestos y su mirada dejaban traslucir lo que sentían sus almas: ¡qué palabrita!, ¡otro neologismo más de los psicólogos!, ¡es que encriptan el lenguaje!.

¡podrían ser más llanos! Pero de repente, y con la timidez propia de quien no está segura de la pertinencia de su relato, Aída comenzó a contarnos la historia de su vida, y nos habló de aquella época en que trabajaba en la industria de los colchones, añadiendo con voz dudosa: en aquella fábrica se producía el modelo *resilience*; esa es la única referencia que tengo. Me encanta asimilar y acomodar, conectar los puntos, retomar las experiencias del pasado y sacarles provecho en el presente, para proyectarlas después hacia el futuro, así que le pedí que describiera con detalle las características de este tipo de colchón; y después, que trasladase éstas al comportamiento humano. Ella misma, ayudada por el resto de la clase, terminó haciendo una excelente descripción del concepto de resiliencia, que, enraizado etimológicamente en el verbo latino *resalire* (saltar y volver a saltar, recomenzar), designa la capacidad para recuperar la forma inicial (como el acero), para resistir los golpes que la vida nos va dando.

Si he traído a colación este ejemplo concreto, es porque la resiliencia fue una de las características de la dinámica existencial de Pedro Pablo, que aguantó con entereza hasta el último golpe que le dio la vida. Él continuó con todos sus proyectos abiertos hasta el final, y se enfrentó con valentía a una muerte anunciada escasos meses antes del desenlace. También, porque me sirve para introducir la parte final de este artículo, en el que, recreando un estilo docente comunicativo, daré la palabra a las alumnas y alumnos que tuvo Pedro Pablo en el Postgrado en Psicomotricidad y Educación de la Universidad de Zaragoza.

En él jugó Pedro Pablo un papel esencial desde el primer momento. Fue él quien lo inauguró, quien dio la primera clase, allá en los primeros días de noviembre del año 2002. Y en él mantuvo su presencia, año tras año, hasta el momento de su muerte, siempre como motor de arranque de cada una de sus ediciones. Ha sido recientemente, en los primeros días de noviembre de 2009, cuando el postgrado ha sentido por primera vez el hielo de su ausencia. Tras muchos años de presencia, Pedro Pablo faltó a la cita, de la que se hizo cargo Alfonso Lázaro. En un clima cargado de emoción, tuvimos la ocasión de recordarle, es decir, de hacerle presente de nuevo en nuestros corazones. Precisamente en eso consiste el recuerdo, un derivado etimológico del verbo latino *recordare*, que, compuesto del prefijo *re* (de nuevo) y *cordare*, de *cor*, *cordis* (corazón), se puede traducir literalmente como pasar de nuevo por el corazón a una persona, una experiencia, un pensamiento, un sentimiento... Decía Ortega y Gasset, en *El espectador*, que lo que ayer sentimos y pensamos vivo, perdura en una existencia subterránea del espíritu..., y que con una palabra de bellos contornos etimológicos decimos que lo recordamos, esto es, que lo volvemos a pasar por el estuario de nuestro corazón. O por el lago del corazón (*per il lago di cuore*), como diría Dante Alighieri, o quizá el propio Pedro Pablo, que tanto amaba el idioma del autor de *La Divina Comedia*.

Cuando el corazón se encoge. Reflejos

Abro el navegador y Pedro Pablo sigue ahí, inmortalizado en centenares de referencias a través del ciberespacio. Él, navegante del mundo, me reflejaba en algunos de sus postreros mensajes, antes de caer enfermo, sus últimas travesías: «Acabo de regresar de Asunción (Paraguay) y aproveché para hacer una escapada a las cataratas de Iguazú, del lado brasileño, de ese lugar que tú ya conoces, y que es una auténtica maravilla de la naturaleza (jueves, 18 de septiembre de 2008: 7:17)»; «Acabo de venir de allá, de Montevideo, y el congreso ha sido un verdadero éxito de público y de crítica. Publicaremos las conferencias en el número de febrero de la revista, y las comunicaciones en el de agosto» (martes, 2 de diciembre de 2008: 17:49); «La verdad es que algunos no somos capaces de parar quietos, y si no hay faena nos la buscamos (martes, 2 de diciembre de 2008: 20:13)». En febrero, ya enfermo, aún seguía en la brecha: «Nos complace informarle de que el primer número del año 2009 de la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales está disponible en la red. Lo ponemos en su conocimiento por si quiere actualizar su suscripción para el presente año. Toda la información sobre el contenido del número publicado, sumario y resúmenes, está disponible en la web (www.iberospicomot.net). Un cordial saludo. Pedro Pablo Berruezo (Sábado, 14 de Febrero 2009: 13:53).

Tomaré también del ciberespacio unas notas que reflejen los pensares y sentires, al enterarse de la noticia de su muerte, de quienes fueron sus alumnas y alumnos en Zaragoza:

«Mis ojos están tan llenos de lágrimas que no me permiten mirar bien las letras que escribo, y mi corazón está «arrugado» por la tristeza tan grande que lo embarga por tan irrecuperable pérdida. Mis recuerdos se han ido a las IV Jornadas Aragonesas de Psicomotricidad, en el Colegio Gloria Fuertes de Andorra (Teruel), cuando Pedro Pablo, en el taller de equilibrio, nos exhortaba con su cariño tan fraternal a intentarlo de nuevo, hasta lograrlo; cuando el roce de sus manos y su mirada en señal de satisfacción nos tocaba. ¡Se han removido en mi organismo tantas cosas, que sería imposible describirlas...!»

«Me enteré de la muerte de Pedro Pablo y se me encogió el alma. Recuerdo, José Emilio, que en nuestros primeros días de postgrado nos comentaste que el mundo y las personas que en él habitamos estamos interconectados de una u otra forma. Vivimos en una aldea global. Hay algo, aunque no sepamos identificarlo con precisión, que hace que en lugares separados por miles de kilómetros dos personas trabajen sobre los mismos asuntos, o lleguen a descubrimientos similares sin haber entrado nunca en contacto... Pues bien, durante estas últimas semanas, preparando las oposiciones, me han acompañado de manera inseparable los apuntes de Pedro Pablo. No se si ha sido mera casualidad, o si es que el destino quiso que durante estos últimos días me centrara de nuevo en los temas relacionados con los contenidos de Psicomotricidad, pero durante estos últimos tiempos él ha sido mi verdadero guía. Gracias, Pedro Pablo, donde quiera que estés».

«No podía creerlo cuando lo estaba leyendo. Parece mentira que alguien como Pedro Pablo, una persona tan cercana a todos, nos haya dejado. Sólo me consuela pensar que un ser humano nunca muere del todo hasta que alguien deje de acordarse de él, y por ello creo firmemente que Pedro Pablo nunca desaparecerá de entre nosotros. Un abrazo y un beso para cada uno que en estos momentos tenga el sentimiento de pérdida tan grande como yo lo estoy teniendo».

«Leí tu mensaje anoche, cuando regresé a casa, y me resultó difícil contestar. Me quedé, fría, triste. Te lo digo desde los más hondo: Pedro Pablo dejó realmente su huella en nosotros y en nuestros corazones. Con él vivimos y compartimos, tanto en Andorra como en Zaragoza, una experiencia inolvidable. Pienso que su recuerdo se quedará con nosotros, y que seguirá vivo a través de nuestras prácticas educativas y las del resto de sus alumnos».

«Querría compartir con todos vosotros la tristeza que he sentido al enterarme de su muerte. Pedro Pablo ha dejado una profunda huella entre los alumnos del Postgrado de Psicomotricidad de la Universidad de Zaragoza. Nunca olvidaremos todo lo que nos enseñó, ni los momentos geniales que pasamos junto a él en el Gloria Fuertes de Andorra».

«Una gran pérdida. De Pedro Pablo sólo tengo buenos recuerdos. Es uno de los profesores que más me aportaron y con el que más pude compartir. Me dio mucho cariño, que yo necesitaba en esa etapa de mi vida. Siempre lo llevaré en mi corazón».

«No tengo palabras para describir cómo me he quedado tras recibir tu mensaje. Se le veía tan alegre, tan lleno de esperanza, de alegría... Yo veía en él la imagen de un oso amoroso: Me encantó como persona y como profesional... ¡Me aportó tanto!»

«No tenía idea de que estuviera enfermo y las noticias me han sorprendido, lo recuerdo joven y lleno de vida. He leído vuestras cartas y me han conmovido».

«Acabo de abrir el correo y me he quedado sin palabras. Se me han llenado los ojos de lágrimas. Me parecía un hombre increíble».

«Fueron pocos los días que estuvimos con Pedro Pablo, pero sin duda fueron muy intensos. Esa mirada suya, además de conocimiento transmitía muchísimo. No sabría como describirlo, pero me llegó profundamente. Son las personas como él y como vosotros quienes hacen que hoy podamos disfrutar y amar nuestro trabajo. Jamás olvidaré esas lágrimas finales de Alfonso, Pedro Pablo y tú mismo, cuando leíais entrecortadamente las conclusiones finales del IV Encuentro de Psicomotricidad en el Gloria Fuertes de Andorra».

En el momento de la despedida

Hay reflexiones poéticas que no sólo conmueven, sino que remueven algunos de los sentimientos más hondos de un ser humano, aquellos que tienen que ver con la solidaridad y el compromiso. Por ello quiero finalizar este artículo con dos poemas de calado profundo. El primero de ellos, de Mario Benedetti, el poeta uruguayo que siempre me fascinó. El segundo de Bertolt Brecht, el dramaturgo y poeta alemán tan influyente en el siglo XX.

Tomados en préstamo, convierto estos poemas en mis palabras de despedida a Pedro Pablo, el amigo que dedicó su vida a trabajar por un mundo mejor, y que nos dejó como legado su vuelo, su trayectoria...

«Cómo voy a creer / dijo el fulano
que el mundo se quedó sin utopías

cómo voy a creer
que la muerte es el silencio
aunque lo sea

que el horizonte es la frontera
que el mar es nadie
que la noche es nada».

Fragmento de Utopías (Mario Benedetti)

«Hay hombres que luchan un día y son buenos.
Otros luchan un año y son mejores.
Hay quienes luchan muchos años y son muy buenos.
Pero están los que luchan toda la vida:
esos son los imprescindibles».

(Bertolt Brecht) ■

Jose Emilio Palomero



Pedro Pablo Berruezo, pasión por la psicomotricidad y por la vida

Alfonso Lázaro Lázaro

Colegio Público Gloria Fuertes
Andorra (Teruel)

Me he sentado a escribir este artículo y me he levado sin escribir nada muchas veces. He ido devanando en mi cabeza frases, párrafos, casi páginas enteras pero, como por encanto, cuando me sentaba a escribirlos se esfumaban y las imágenes de nuestros encuentros y nuestra vida juntos corrían rápidamente, pasaban veloces, se desbocaban y me sentía incapaz de apresarlas, de amarrarlas, de ponerles coto para volcarlas blanco sobre negro. Ciertamente la memoria es la vida y de la memoria de la vida, de la tuya, de la mía, del tiempo que compartimos, va a tratar este escrito.

Claro que he hecho un guión, claro que he fabricado un esquema casi perfecto para redactar estas líneas, claro que me he impuesto la necesidad de escribir, pero las imágenes pasan veloces, no se detienen, cabalgan, como decía el poeta, sin bridas y sin estribos. Me digo que hay que empezar por el principio, que hay que fijar una imagen y hay que comenzar sin ti pero con lo que tú decías.

1. Los inicios de nuestra amistad: Los años 80

Escribías en el prólogo de mi primer libro: «Me confieso inexperto en esto de introducir la obra de un colega y ello me provoca un doble sentimiento: de alegría y gratitud y de responsabilidad» (Lázaro, 2000). Y decías bien porque yo también siento al tener que escribir este artículo la misma ineptitud y el mismo sentimiento de gratitud y de responsabilidad, exento de alegría.

Nos conocimos allá por el año 1986 en el seno del Centro de Estudios de Técnicas Corporales (CITAP) de Madrid en el que ambos realizamos nuestra primera formación en Psicomotricidad, después de que tú habías cursado estudios de Psicología y yo de Magisterio y de Historia. De nuestro buen hacer como estudiantes pasamos, después, a formar parte del cuadro de profesores de esa institución y allí dimos nuestros primeros cursos. Desde entonces data lo que más nos uniría siempre: nuestra pasión por la Psicomotricidad.

Sí, Psicomotricidad con mayúsculas, porque a nosotros que veníamos de trabajar en centros de Educación Especial, tú en el Primitiva López de Cartagena (Murcia), yo en el Gloria Fuertes de Andorra (Teruel), nos parecía que la Psicomotricidad albergaba respuestas, desde una óptica diferente, a los problemas de nuestros alumnos y alumnas.



Pedro Pablo y Alfonso equilibrándose en el curso de la Universidad de Verano de Teruel

Empezamos a reflexionar sobre el papel de la Psicomotricidad para mejorar las conductas motrices de base, afianzar la lateralidad, orientarse en el espacio, captar mejor las secuencias y estructuras del ritmo y del tiempo y ejercer un mayor control sobre el tono corporal, que les permitiera estar más a gusto en su propio cuerpo, mejor dentro de su propia piel. En definitiva, profundizar sobre la importancia del cuerpo, sus acciones y movimientos para contribuir a transformar positivamente el psiquismo y la afectividad de las personas.

En el seno de CITAP tuvimos nuestras primeras satisfacciones y también nuestros primeros desencuentros. Estos últimos más vale olvidarlos. Las satisfacciones se cuentan por miles. Recuerdo que nuestro primer encuentro físico, --sabíamos ya uno del otro a través de escritos y enlaces de compañeros pero no nos conocíamos--, se produjo cuando tú estabas preparando la primera edición del libro *La pelota en el desarrollo psicomotor. Juegos y actividades con pelota (1990)*, y andabas intentando jugar con dos pelotas a la vez. Yo acababa de aprender el ocho de tres pelotas y permanecemos un buen rato intercambiando lo que cada uno sabía hacer. La impronta de este primer encuentro marcó, de alguna manera, nuestra amistad y nuestro quehacer psicomotor.

Allí en CITAP conocimos a grandes amigos y amigas con los que tuvimos fructíferas relaciones: Félix, Ángeles y Tona. Los dos coincidíamos en que nuestro admirado Félix Fernández, que ya también nos dejó y al que ahora recuerdo, tenía que poner blanco sobre negro sus pensamientos, sus ideas y sus experiencias porque nos privó del placer de leerle, pero no del de conversar.

Nosotros, tú y yo, empezamos a compartir también pensamientos en torno a las aportaciones de la Psicomotricidad al desarrollo del ser humano en esa institución. De estas reflexiones iban surgiendo ideas y aplicaciones prácticas que nos alejaban de algunas metodologías psicomotrices al uso, que nos impedían permanecer en determinadas concepciones de la Psicomotricidad, a las que reconocíamos algunas aportaciones, pero que considerábamos rígidas en sus planteamientos y atadas a interpretaciones de las acciones y de los movimientos que no nos satisfacían.

Tuvimos que renunciar a la tranquilidad de los marcos seguros de actuación, a las doctrinas impartidas por algunas personalidades de la Psicomotricidad, a las inamovibles secuencias para practicar la Psicomotricidad en la escuela. Intuíamos que el conocimiento científico no avanza repitiendo moldes, deglutiendo conceptos, coreando actividades. Antes bien, hay que abordar investigaciones, estudios empíricos, y, tal como decía Bunge (1973), se exige audacia en el conjeturar pero rigurosa prudencia en el someter a contrastación las conjeturas. Y así comenzamos juntos a caminar.

2. Los años 90: nuestra amistad se robustece

Los años 90 supusieron el inicio de la Asociación de Psicomotricistas del Estado Español (APEE). Nuestro impulso y nuestro batallar en su creación conllevaron dos importantes consecuencias. Por una parte, se rompió definitivamente la vinculación a CITAP y, por otra, abrimos las puertas al contacto con heterogéneas asociaciones y con diversas maneras de pensar y de trabajar la Psicomotricidad.

Fruto de nuestros esfuerzos, junto con los de diferentes psicomotricistas de las distintas asociaciones, se creó la Federación de Psicomotricistas del Estado Español (FAPEE), cuya primera aparición pública tuvo lugar en el marco del III Coloquio Nacional de Psicomotricidad, celebrado en el Colegio Gloria Fuertes de Andorra (Teruel) en el año 1999. Tú fuiste el primer presidente de esta nueva institución y también el primer representante español en el Forum Europeo de la Psicomotricidad. Tus grandes dotes para entender y hablar diferentes idiomas (inglés, francés, portugués e italiano) y tu capacidad para hacer amigos y vincular conciencias te permitieron prestar una valiosa ayuda para unir a las personas que desarrollan la Psicomotricidad en Europa. Te debemos por ello una ingente gratitud. Yo me limité a acompañarte en todo este recorrido y a dilucidar contigo algunas cuestiones estatutarias y de contenidos.

Estos años 90 supusieron, también, el inicio de la publicación de tus pensamientos y prácticas en forma de libros, artículos y capítulos de libros. Entre los primeros destaco, el de *Psicomotricidad y Educación Infantil* con Juan Antonio García (1994), y la segunda edición revisada de *La pelota en el desarrollo psicomotor*. En la dedicatoria de este último libro me ponías el día 18 de noviembre de 1995: «Para mi gran amigo Alfonso, de quien tanto aprendo, con quien tanto comparto y con quien tantas cosas tengo que hacer, con el convencimiento de que no siempre los que escriben son los que más saben».

De entre los artículos quiero destacar el que publicaste en 1996 en *Psicomotricidad: Revista de Estudios y Experiencias* con el título *La psicomotricidad en España: de un pasado de incompreensión a un futuro de esperanza*. Y también el del año 2000 titulado *Hacia un marco conceptual de la Psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y en España*, publicado en el número 37 de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.

Los capítulos de libros aparecen vinculados a tu labor docente en la Universidad de Murcia en la que, en unos pocos años, guiado por la experta mano de Pilar Arnaiz, y con un esfuerzo intelectual descomunal te convertirás en profesor titular.

3. Nuestra amistad culmina

Defiendes tu tesis doctoral titulada *Aspectos psicomotores de la escritura disgráfica* en el año 2001 con sobresaliente *cum laude* e inicias diversas publicaciones en diferentes revistas de ámbito nacional. Empeñado como estás en que es necesario abrir foros para el debate y la reflexión del quehacer psicomotriz y con la idea de comunicar profesionales de ambos lados del Atlántico fundas y codiriges con Juan Mila la *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales* en noviembre de ese mismo año.

El proyecto de esta revista supone un antes y un después en tu trabajo personal y también marca un importante hito en la expresión y comunicación entre profesionales de diversas tendencias psicomotrices. Publicada conjuntamente por la Asociación de Psicomotricistas del Estado Español y la Red Fortaleza (Red Latinoamericana de Universidades con Formación en Psicomotricidad) exclusivamente a través de Internet, a lo largo de sus 33 números ha recogido centenares de artículos y está presente en numerosas universidades y centros de estudios en España e Iberoamérica.

Decías en la primera editorial con el título *Bienvenida a este lugar de encuentro*: «Queremos hacer de esta revista el vehículo de la comunicación profesional y científica de los países iberoamericanos en el ámbito de la psicomotricidad, y una obligada referencia documental para todos los que se ocupan de la dimensión corporal en los diversos ámbitos de la sanidad, la educación o la atención social (...). Esta revista, de carácter electrónico, va a incorporarse al mundo de las publicaciones con un nuevo estilo, más directo, asequible y dinámico, posible gracias a la disponibilidad de los recursos tecnológicos, propio de las publicaciones de un mundo global, interconectado, permanentemente en comunicación, como corresponde a nuestra época».

Doy fe del trabajo inmenso que supuso para ti la publicación de esta revista porque siempre que nos encontrábamos para participar en ponencias, cursos o jornadas, te veía enfrascado corrigiendo artículos, maquetando originales o contestando correos de uno y otro lado del Atlántico. Me comentabas nuestra coincidencia o no con algunos escritos y nos servía, algunas veces, para reflexionar y profundizar en nuestros pensamientos acerca de determinadas cuestiones referentes al universo de la Psicomotricidad.

Los primeros años 2000 supusieron un florecimiento de publicaciones y un incesante ir y venir por la geografía española e iberoamericana y los lazos entre nosotros se estrecharon todavía más hasta culminar en la publicación en este mismo año 2009 de nuestro primer libro juntos que titulamos *Jugar por jugar. La importancia del juego en el desarrollo infantil*. Todavía llegaste a verlo publicado pero no a presentarlo y corregiste y maquetaste, junto con Amparo, nuestro último artículo juntos *La pirámide del desarrollo humano*, que publicamos en este mismo número. Tú le llamabas la pequeña joya.

Quiero destacar de este período el artículo *El cuerpo, eje y contenido de la Psicomotricidad* aparecido en 2004, número 16 de la RIPTC, que reproducimos también en este número de homenaje. En él expones tus ideas sobre la presencia del cuerpo en el devenir de la Psicomotricidad; concretas las diferentes dimensiones, niveles y planos de la acción corporal; aportas nuestra visión compartida de las diferencias entre esquema e imagen corporal y reivindicas la figura de Merleau-Ponty cuyo pensamiento se vuelve ahora a debatir a propósito de los avances de la Neurociencia. Todo ello aderezado con las adecuadas imágenes, esquemas y cuadros que con tanta facilidad fabricabas. Así acabas tu artículo: «*Nuestro cuerpo, nuestra acción corporal es un intermediario, lo que nos permite ser y estar en el mundo. La psicomotricidad, al ocuparse de este cuerpo mediador, atendiendo a su multidimensionalidad que le permite hacer; sentir, conocer y comunicar, puede contribuir de un modo muy significativo a la construcción de la propia identidad y a la adaptación del individuo a su medio social y cultural, en condiciones de poder expresarse y desarrollar sus capacidades, teniendo así a su alcance la posibilidad de ser feliz, sintiéndose bien en y con su propio cuerpo*». Tendremos que seguir debatiendo sobre el cuerpo y el movimiento y su relación con la emoción y el pensamiento.

Y también en estos años me abriste, junto con Pilar Arnaiz, las puertas de la Universidad de Murcia y con vuestro empuje defendí mi tesis doctoral en el año 2004. Sin vuestra amistad y sin vuestra comprensión de que teníamos entre manos un trascendental asunto (la estimulación vestibular) para contribuir a la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad, el empeño no hubiese llegado a buen puerto. Juntos escribimos el libro *De la emoción de girar al placer de aprender. Implicaciones educativas de la estimulación vestibular (2006)*, en cuya introducción reconocía vuestro papel en mi travesía intelectual.

Y a continuación hiciste algo que siempre guardaré en mi memoria. Un día llamaste al Colegio y propusiste que tendría que presentarme al Premio Extraordinario de Tesis Doctoral de la Universidad de Murcia porque reunía los requisitos necesarios: publicaciones, trabajos, formación, etc. para optar a él. Yo desconocía que pudiera presentarme a ese premio. Así que nos pusimos manos a la obra; me ayudaste con los trámites administrativos; y con gran alborozo y emoción, me comunicaste que había obtenido el galardón. Todavía recuerdo el momento, el lugar y las sensaciones que acompañaron a esta conversación y el gran abrazo que nos dimos cuando me desplazé a recoger el título.

De manera que, en estos últimos años, habíamos llegado a un pensamiento común en muchos de los asuntos relacionados con la Psicomotricidad. Y nos asombrábamos de que algunas veces leíamos a la vez libros de autores de los que previamente no habíamos hablado. Así sucedió, entre otros, con el libro *El reloj de la sabiduría* de Mora (2001); con el libro de Damasio (2001) *La sensación de lo que ocurre. Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*; y con el libro de Blakemore y Fritz (2007) *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Lecturas que nos animaban a profundizar, a debatir, a crear y a sentir que éramos capaces de efectuar propuestas innovadoras en el universo de la Psicomotricidad.

Teníamos ya aprobada por diferentes editoriales la publicación de varios libros. Escribimos juntos el primero, referido al juego infantil ya citado arriba, y allí plasmamos nuestros conocimientos y aplicaciones prácticas sobre el tema. Con el exquisito prólogo de nuestro gran amigo José Emilio Palomero, el libro destila la esencia de nuestros pensamientos: jugar por jugar; hacer las cosas por el placer de hacerlas; incluir el placer y la emoción en la escuela y también en la vida. Amasado con esmero, este libro te prolonga.

A partir del año 2003 te propuse que te unieras al trabajo sobre las aulas multisensoriales y de relajación y, desde entonces, arrimaste el hombro para iniciar un trabajo compartido que nos conduciría lejos. Después de impartir formación en distintas comunidades autónomas recalamos en Amposta, en la Residencia Ibera que lidera Ignasi Monllau, y con María José Cid y Montserrat Cervellera, constituimos un equipo que generó distintos materiales relacionados con el trabajo en estas aulas. Estas dos profesionales se formaron con nuestros cursos sobre integración sensorial y aulas multisensoriales al tiempo que esa institución adecuó bastante sus instalaciones con nuestro impulso. Además, pasamos momentos agradables sobre un fondo salpicado de alegría plena y ganas de vivir.

4. Vives en nuestra memoria

Pero los momentos que aunaron de una manera más vívida derroches de trabajo, placer del encuentro y exaltación de la amistad –como te gustaba decir– fueron los mantenidos en el Colegio Gloria Fuertes de Andorra (Teruel). Allí, desde hace muchos años acudías y te recibíamos con los brazos abiertos; desde la dama de la entrada hasta el móvil que cuelga y se mueve en el vestíbulo principal. Las historias tejidas en torno a los encuentros aragoneses de especialistas en Psicomotricidad, desde el primero al cuarto, celebrados en 2004, 2006, 2007 y 2008, han dejado indelebles huellas en nuestra memoria. Todos los profesionales que hemos participado en ellos tomamos buena nota de tu capacidad para expresar el pensamiento y también de tu inagotable energía en las sesiones de baile en el vestíbulo. Allí, enredándose en las figuras del móvil, construido por nuestro amigo José María Peguero y los alumnos y alumnas del Colegio, siguen las risas y los contactos, los karaokes, las conversaciones, los ecos de las pasiones y, de vez en cuando, las miro balanceándose suavemente y me quedo absorto recordando. ¡Tantos instantes mágicos se descuelgan desde la cúpula!

Pero déjame que acabe con el recuerdo de nuestro último curso en Italia. Primero nos desplazamos a Milán y luego a Arezzo, en el bello paisaje de la Toscana italiana, a propósito de la intervención educativa en las aulas multisensoriales. Después de un día de intenso trabajo en el Centro de personas con discapacidad de esta última ciudad, dimos un paseo por las bellísimas calles de Arezzo en las que se rodaron escenas de la película *La vida es bella* (1998) de Roberto Benigni, y nos sentamos tranquilamente a cenar en la parte más alta de la monumental Piazza Vasari. Eran los primeros días del mes de julio del año 2008. Primero nos tomamos una cerveza bien fría, luego cenamos relajadamente, y después conversamos y las confianzas se adueñaron de la noche. De repente, por una esquina de la Piazza se asomó la luna llena, inmensa, redonda y la invitamos al convite. Nos quedamos en silencio, mudos, contemplando el espectáculo. Miramos la luna y rebuscamos por dentro de nosotros todas las gotas de felicidad para desparramarlas sobre la noche en ciernes. ■

Alfonso Lázaro Lázaro

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERRUEZO, P. P. (1990). *La pelota en el desarrollo psicomotor*. Madrid: CEPE-García Núñez.
BERRUEZO, P. P. (1995). *La pelota en el desarrollo psicomotor*. Madrid: CEPE-García Núñez. 2ª edición.

- BERRUETO, P.P. (1996). La Psicomotricidad en España: de un pasado de incompreensión a un futuro de esperanza. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, 53, 57-64.
- BERRUETO, P.P. (2000). Hacia un marco conceptual de la Psicomotricidad a partir de su desarrollo de su práctica en Europa y en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 21-33.
- BERRUETO, P.P. (2001). *Aspectos psicomotores de la escritura disgráfica*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Murcia.
- BERRUETO, P.P. (2004). El cuerpo, eje y contenido de la Psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 16, 35-50.
- BERRUETO, P. P.; GARCÍA NÚÑEZ, J. A. (1994). *Psicomotricidad y Educación Infantil*. Madrid: CEPE
- BERRUETO, P.P. Y LÁZARO, A. (2009). *Jugar por jugar. El juego en el desarrollo psicomotor y en el aprendizaje infantil*. Sevilla: MAD.
- BLACKEMORE, S.J.; FRITZ, U. (2007). *Cómo aprender el cerebro*. Las claves para la educación. Barcelona: Ariel.
- BUNGE, M. (1973). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- DAMASIO, A. (2001). *La sensación de lo que ocurre. Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Madrid: Debate.
- LÁZARO, A. (2000). *Nuevas experiencias en Educación Psicomotriz*. Zaragoza: Mira editores.
- LÁZARO, A.; ARNAIZ, P.; BERRUETO, P.P. (2006). *De la emoción de girar al placer de aprender*. Zaragoza: Mira.
- MORA, F. (2001). *El reloj de la sabiduría*. Madrid: Alianza.
-



Pedro Pablo, parte de la familia extensa del Gloria Fuertes

Peña Martínez

Directora del Colegio Gloria Fuertes de Andorra (Teruel)

Al ponerme a escribir estas líneas de recuerdo a Pedro Pablo la primera imagen que evoco es la de Alfonso Lázaro, gran amigo común, relatándome con mucho entusiasmo los planes con Pedro Pablo para celebrar en Andorra el III Coloquio Nacional de Psicomotricidad, y como no podía ser de otra manera, con mucho trabajo y gran ilusión en el reto que se nos planteaba, celebramos en nuestro colegio el importante evento en el año 1996. En esta ocasión tuve la gran oportunidad, que se repetiría muchas veces más en la organización de otros encuentros, sobre todo relacionados con la psicomotricidad y con las aulas multisensoriales, de conocer mucho mejor a Pedro Pablo y, por lo tanto, de valorar sus excelentes cualidades para considerarlo un inestimable compañero de trabajo y un amigo de lujo.

Señalo de una manera especial los cuatro Encuentros Aragoneses de Especialistas en Psicomotricidad celebrados en Andorra en los que Pedro Pablo tuvo un papel muy relevante, brindándonos magníficas ponencias y motivantes y animados talleres, muy reconocidos por todas las personas participantes. En el I Encuentro, en febrero de 2004, nos impresionó con su buen conocimiento de la lengua italiana traduciendo al neuropsiquiatra D. Marco Urago en el curso titulado *La agresividad en el desarrollo: conocimiento e intervención*, así como haciendo aportaciones muy notables.

En el II Encuentro, en febrero de 2006, viajamos por el planeta de la mano de una de sus grandes pasiones: la psicomotricidad, con la ponencia titulada *Panorama actual de la psicomotricidad en Europa y América*.

En el III Encuentro, en febrero de 2007, la ponencia fue dedicada a la *Integración sensorial* y el taller versó sobre el equilibrio y las coordinaciones.

En el IV Encuentro, en febrero de 2008, la ponencia *Estimulación táctil y propioceptiva: principios y métodos* y el taller sobre el mismo tema evidenciaron el gran conocimiento que Pedro Pablo tenía sobre esta materia. En estos encuentros su labor como presidente de la Asociación de Psicomotricistas del Estado Español y representante del Forum Europeo de la Psicomotricidad, supuso un empuje importante para dar a conocer el Gloria Fuertes y la labor en este campo, que su gran amigo y compañero de tantos cursos impartidos en Europa y América, Alfonso Lázaro estaba desarrollando en el centro.

También debemos a Pedro Pablo el haber-nos puesto en contacto con el CPEE Primitiva López de Cartagena, colegio en el que el trabajó algunos años y que dio lugar a un inolvidable intercambio de alumnado con el Gloria Fuertes en el año 1998. En nuestra visita a Cartagena pudimos constatar el gran amor a su tierra y sus excelentes relaciones con compañeros y colaboradores.

Su forma de ser podría ser descrita de muchas maneras, pero en mi caso las características que me resultan esenciales son la alegría, la sonrisa, la afabilidad, unidas a una capacidad y eficacia en el trabajo envidiables; todo ello aderezado por un saber hacer especial, que convertía en situación de disfrute cualquier tarea.



Mesa de inauguración del I Encuentro Aragonés de Psicomotricidad

Para el Gloria Fuertes la pérdida de nuestro amigo Pedro Pablo ha significado mucho, ya que por una parte nos va a privar de las valiosas aportaciones que con su profesionalidad y pasión por la educación, y sobre todo la educación especial, nos enriquecía, pero la parte más importante es que se nos ha ido una persona muy entrañable que formaba parte de esta familia extensa que somos la comunidad educativa del centro. El mismo Pedro Pablo, en el artículo titulado *Un lugar en mi corazón* publicado en el libro *El colegio de la luz*, editado en 2008 con motivo del 25 aniversario del Gloria Fuertes, escribía: *Si el colegio Gloria Fuertes es como una familia, yo me considero como un pariente que vive fuera, pero que mantiene lazos de afecto permanentes, que disfruta del regreso para encontrarse con lugares y personas valoradas y queridas.* Por todo ello te decimos Pedro Pablo que tu marcha nos llenó de tristeza pero en este centro has dejado una profunda e imborrable huella en todas aquellas personas que tuvimos la suerte de compartir contigo trabajo y amistad. ■

Peña Martínez

La huella de Pedro Pablo en el Colegio Gloria Fuertes

Lola Oriol

Colegio Gloria Fuertes de Andorra (Teruel)

Amistad: Anudar, Entablar, Hacer, Trabrar, Cultivar, Frecuentar, Mantener.
Diccionario María Moliner



Lola Oriol presentando a Pedro Pablo en la Casa de Cultura de Andorra (Teruel)

Podría hablar de Pedro Pablo como un excelente psicomotricista, investigador e impulsor de esta disciplina en el estado español. Podría hablar también de Pedro Pablo como profesor y Vicedecano de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Podría hablar de Pedro Pablo como profesor muy implicado en la celebración del Postgrado de Psicomotricidad de la Universidad de Zaragoza, en el que nuestro colegio lleva colaborando desde sus inicios. Podría, como no, hablar de Pedro Pablo como un profesional comprometido con una escuela inclusiva en la que caben todos y todas.

Pero me gustaría hablar de Pedro Pablo como amigo, amigo y hermano de Alfonso y Concha, amigo comprometido con la formación y la investigación en nuestro centro, y sobre todo de Pedro Pablo amigo del Colegio Gloria Fuertes.

De Pedro Pablo hemos aprendido tantas y tantas cosas que duele recordar. Hemos aprendido sobre la diversidad como un hecho con valor en sí mismo, nos ha enseñado a hablar de la inclusión como un concepto amplio vinculado a la igualdad de oportunidades, al respeto y a la justicia.

Pedro Pablo era una persona entusiasta que se comprometía. Se comprometió con la diversidad y con nuestro centro. Aquí investigó, reflexionó, contrastó, compartió, enseñó. Pero también bailó, ríe, cantó y jugó, con cada uno de nosotros y nosotras.

Pedro Pablo lleva mucho tiempo atrapado en nuestros corazones, hemos disfrutado de él y ahora lo hacemos de cada uno de los momentos compartidos. Para el Colegio Gloria Fuertes, y para nosotras será imposible desprendernos de su huella. ■

Lola Oriol



Acciones de afecto compartido

Cristina Roqueta

Colegio Gloria Fuertes de Andorra (Teruel)

Nuestros pensamientos y acciones nos van forjando la vida, pero en ocasiones, aparecen en el camino personas que nos eligen para compartir vivencias y emociones que enriquecen nuestra existencia, y que de repente desaparecen dejándonos un vacío enorme.

Y es en ese grupo de personas en el que se encontraría Pedro Pablo.

Pedro Pablo ha estado vinculado con nuestro colegio, y en particular con Alfonso, y de tanto que andaban juntos muchos de nosotros/as les apodábamos cariñosamente «pareja de hecho» por su complicidad profesional y personal.

En esa relación teníamos cabida todos los profesionales del centro cuando nos visitaba en Andorra. Al principio era el amigo de Alfonso que venía de Cartagena, una persona sonriente, amable, cordial,... pero rápidamente se convirtió en uno más de la familia Gloria Fuertes, tal y como él nos definió en su artículo del libro «El Colegio de la Luz» que se publicó con motivo del 25 aniversario del centro.

Durante este tiempo, hemos tenido la suerte de poder realizar muchas acciones compartidas con Pedro Pablo: hemos reído con sus chistes, hemos cantado con micrófono en mano, hemos girado durante los bailes de las fiestas del colegio, hemos jugado como niños/as, hemos aprendido que las sensaciones se perciben y después se representan, hemos disfrutado en torno a la buena mesa, hemos acompañado a los zanquistas del Gloria Fuertes, hemos hablado de la vida,... En definitiva, hemos compartido muchos instantes de felicidad o momentos «flow» como decía Csikszentmihalyi (1997)

Todos esos momentos siempre estarán muy presentes en nuestro álbum familiar al que podremos recurrir para recordar las acciones de afecto compartido, pues como decía su gran amigo Alfonso en el libro «Nuevas experiencias de educación psicomotriz» (2000) «las acciones no es preciso realizarlas prácticamente sino que pueden hacerse simbólicamente en el pensamiento».

Cristina Roqueta



Pedro Pablo, curiosidad por la vida

Joaquín Serrabona

Universidad Ramón Llull de Barcelona

Creo que nunca me ha costado tanto escribir un artículo, carta o comentario como este homenaje a Pedro Pablo y estoy convencido que ha sido por dos motivos, el primero (como supongo que nos pasa a muchos), aún no nos podemos creer su ausencia. Me resulta imposible imaginar que no voy a poder conversar con él y reír alguno de sus chistes que como buen catalán yo sabía apreciar. El otro motivo era cómo redactar tantas ideas, vivencias, situaciones y proyectos que compartimos en los momentos que la distancia nos unía. Por eso he tardado más de lo deseado en escribir, no por pereza ni por las obligaciones del día a día, eso podrían ser excusas para no enfrentarme al papel en blanco, donde de alguna manera quedase en evidencia la pérdida de un amigo a través del homenaje que se le quiere dar. Al final me he decidido por enfrentarme a la situación y delante del ordenador (como recuerdo que él estaba muchas veces) dejarme llevar por las palabras y que sean ellas las que construyan un camino de recuerdo y aprecio.

Antes de comentar mis encuentros con Pedro Pablo, me gustaría ofrecerle esta otra poesía de Salinas, que para mí refleja su forma de estar en el mundo y cómo vivió intensamente su vida. Una vida joven, demasiado joven para habernos dejado, lo que ha sido injusto para todos, especialmente para su familia, a la que desde estas páginas quiero enviar mi más sincero afecto y apoyo.

Tú vives siempre en tus actos.

Con la punta de tus dedos
pulsas el mundo, le arrancas
auroras, triunfos, colores,
alegrías: es tu música.
La vida es lo que tú tocas.

De tus ojos, solo de ellos,
sale la luz que te guía
los pasos. Andas
por lo que ves. Nada más.

Y si una duda te hace
señas a diez mil kilómetros,
o dejas todo, te arrojas
sobre proas, sobre alas,
estás ya allí; con los besos,
con los dientes la desgarras:
ya no es duda.
Tú nunca puedes dudar...

Pedro Pablo Berruezo tenía unas maravillosas ganas de vivir y una intensa curiosidad por la vida y su conocimiento, siempre lo recuerdo entregado al momento y buscando progresar en lo personal y profesional, por eso su pérdida, aún si cabe, duele más.

Era fácil querer a Pedro Pablo, porque la relación con él también era fácil: su conversación, su capacidad de escucha, (que como decía Gabilondo, no sólo era un acto de permisividad sino también y principalmente de reconocimiento a los demás), su facilidad para la broma y el buen humor. Tenía (y me cuesta hablar en pasado) una gran capacidad política, en cualquier reunión por tensa que fuera, podía sacar el lado positivo y conciliador. Uno de los logros que más le debemos junto a Juan Mila, es su facilidad de juntar profesionales, de unirlos en una causa común, dejando de lado diferencias y narcisismos. Un ejemplo paradigmático de ello fue la firma del documento de la Declaración de Punta Este (en Uruguay). Pedro Pablo y Juan consiguieron crear un clima de compañerismo y «buen rollo» que propició la firma de un documento que sirve de guía para los psicomotricistas de los dos lados de Atlántico.

He vuelto algunas veces a Uruguay, y especialmente recuerdo el último Congreso, el año pasado, donde me tocó compartir habitación con él y como siempre fue fácil y sobretodo muy agradable. Nada me hizo sospechar que meses después estaríamos llorando su muerte. Era noviembre y en Montevideo empezaba el buen tiempo; Pedro Pablo compartió todos los momentos del grupo (supongo que haciendo un autentico esfuerzo), momentos profesionales hablando de la grafomotricidad y momentos de reuniones, buscando desarrollar proyectos en beneficio de la profesión pero además allí estaba en los momentos de distensión con su buen humor.

Ha habido más encuentros y proyectos, alguno aún en realización como «Las conversaciones en torno a la Psicomotricidad» en el que él participo y de hecho fue el primero en tenerlo corregido, y es que como dice el poema antes citado él no podía dudar y menos tener asuntos a medias. El proyecto aún no es una realidad, pero no por su culpa sino por mi retraso en darle luz; espero que pronto se haga realidad y sirva también como homenaje a este entrañable amigo.

Me gustaría dejar aquí alguna de sus reflexiones en la conversación que tuvo lugar en la sede del Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña hasta donde él se desplazó (sin pereza alguna) para participar en el proyecto. Siempre dispuesto a dar pasos a favor de la Psicomotricidad.

«**Berruezo** – Yo creo que ya que hemos charlado tanto rato deberíamos intentarlo, pero bueno, creo que no es fácil. A mí me parece que efectivamente hay cosas que hay que hacer. Ya hemos dicho algunas, como por ejemplo demostrar la eficacia, la rentabilidad, la bondad de la psicomotricidad y del trabajo psicomotor, ¿no? Tanto en educación, en prevención, en atención social, en terapia, en distintos ámbitos. Yo veo que hay una cosa para mí muy clara: que la psicomotricidad tiene distintos ámbitos y tiene distintos enfoques. Y bueno, pues, que la psicomotricidad sea diversa no quiere decir que no pueda tener una identidad. «

Una identidad que él ha ayudado, en gran medida, a construir.

Pedro Pablo ya no esta con nosotros, pero nos quedan sus recuerdos, sus palabras y también su obra que espero los demás sepamos continuar.

Lo ví desvanecerse
lo vi fundirse en la distancia,
hacerse sueño para siempre.
Soplaba el Sur y sentí miedo.
Mediodía de oro crujiente,
iluminado pan que el alma
hambrienta come, renaciéndose.
Mar invisible tras los montes.
Pinos altos, como humos quietos,
muy silenciosos y muy verdes.
Soplaba el Sur. Mirada última.

Día final para aprenderme
sus lecciones de luz, de música..
...Luego lo ví desvanecerse,
lo ví fundirse en la distancia,
hacerse sueño para siempre...
(Jose Hierro, adaptación)

El dolor por su pérdida no pasará pero siempre nos quedará su recuerdo, que no sólo es repetir lo vivido con él, sino filtrarlo por la emoción del encuentro y convertir lo pasado en esencialmente presente. Hasta siempre Pedro Pablo. ■

Joaquín Serrabona



Recordando a Pedro Pablo

Estrella Masabeu

Presidenta de la Fapee

Delegada española en el FEP

e conocí en 1996 en Zaragoza: Alguien llamado Pedro Pablo Berruezo se había dedicado a indagar qué organizaciones relacionadas con la psicomotricidad existían en la España de aquellos momentos y había propuesto un encuentro.

Nos reunimos unas pocas personas pertenecientes a diferentes colectivos, personas que perteneciendo a asociaciones de psicomotricistas, desconocíamos la existencia de los otros; algunos ni siquiera sabíamos que hubiera otras asociaciones con objetivos similares.

Fue en aquel encuentro, entre informal y expectante, como se empezó a gestar lo que dos años más tarde sería la FAPee, la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español. Ya en aquel primer encuentro Pedro Pablo puso a disposición de todos los asistentes las informaciones que él tenía de psicomotricidad en Europa. Nos contó que había asistido a una reunión de representantes de diferentes entidades europeas, que se estaban organizando para la creación del Fórum Europeo de Psicomotricidad y la realización de un primer Congreso Europeo. Nos habló también de la conveniencia de tener un representante común en Europa, dejando de lado las diferencias que pudiera haber entre profesionales, líneas de formación o asociaciones.

A partir de ahí, vinieron dos años duros de largas discusiones, de adecuación y reconversión de entidades a asociaciones exclusivamente profesionales, de pensar cómo queríamos que fuera esa nueva entidad que nos iba a acoger y representar a todos, de redactar los estatutos, de pensar un nombre, etc. Fue un proceso arduo, siempre con el objetivo común de conseguir una entidad que fuera representativa de las diversas concepciones de psicomotricidad en el Estado Español. Pretendimos desde el principio integrar y no excluir, manteniendo, eso sí, la especificidad de la psicomotricidad como disciplina.

Durante este proceso, y también después de la constitución de la Fapee en 1998, Pedro Pablo siguió asistiendo a esas reuniones europeas, ahora ya, como él quiso que fuera, con el respaldo de las entidades profesionales representativas de la psicomotricidad en el Estado Español.

Recordando estos primeros años, se mezclan en mi mente largos viajes, tensas reuniones, interminables discusiones, momentos difíciles, etc., que podían ser fácilmente interrumpidos por un comentario o un chiste de Pedro Pablo. Siempre nos admiró a todos su capacidad para recordar y contar mil y una historias. Fue así como entre tarea y tarea, los descansos para comer se fueron convirtiendo en momentos realmente lúdicos que nos consolidaron no sólo como grupo de trabajo, sino también con una relación de entrañable amistad.

Con el tiempo, tengo que reconocer que esa dinámica que se estableció con la importante contribución de Pedro Pablo, facilitó y agilizó el proceso de formación de grupo y en consecuencia el trabajo por nuestros objetivos.



En una reunión de la Federación de Asociaciones de Psicomotricidad del Estado Español

En mayo de 2003 cambió la Junta de la Fapee; Pedro Pablo, que desde su fundación había sido presidente, pedía el relevo siguiendo con su idea de hacer una institución abierta, construida entre todos, no personalista, que nos implicara a todos en el funcionamiento. Fue así como Pedro Pablo pasó a ser vicepresidente; y más tarde dejaría también la representación ante el Fórum.

En septiembre de 2005 asistí por primera vez como delegada de España y representante de la Fapee a la Asamblea General del Fórum Europeo de Psicomotricidad en Luxemburgo. Allí pude ver la huella que Pedro Pablo había dejado, no sólo en lo profesional sino también en lo personal. Había estado en estos encuentros desde el principio; le consideraban uno de los fundadores del Fórum y

su marcha fue muy sentida. Quizás no entendieron su decisión de no estar siempre en primera línea. Hasta este último encuentro, en que se le recordó con afecto, siempre han sido constantes las referencias a su labor para el desarrollo y el reconocimiento de la psicomotricidad.

Mis vivencias en todo este camino recorrido para intentar situar la psicomotricidad en España como una disciplina específica con contenidos propios, están unidas a la presencia de Pedro Pablo en los encuentros. No sólo en lo que se refiere a los aspectos más profesionales, sino también a las dinámicas personales y de grupo que se fueron estableciendo en los encuentros. Con él trabajamos y discutimos mucho, pero tenía una habilidad especial para ayudar a conciliar y acercar posiciones, para facilitar acuerdos. El recorrido de estos trece años compartidos nos deja a todas las personas que estuvimos en este proceso con él el recuerdo de una persona integradora, conciliadora, que supo poner a disposición de la psicomotricidad y del grupo todo su saber, su afecto y su amistad.

Gracias Pedro Pablo; tu contribución a este proceso ha sido muy importante. ■

Estrella Masabeu



Homenaje a Pedro Pablo Berruezo y Adelantado

Gérard Hermant.

Director del Institut Supérieur de Rééducation Psychomotrice de Paris

Pedro,

En 1985 tuvo lugar nuestro primer encuentro en el ISRP. Tu formabas parte del grupo del CITAP dirigido por Juan Antonio García Nuñez.

También participaba en el grupo una futura psicomotricista célebre Begoña Suarez Riaño, primer contacto con la Universidad de verano. Hablabas bien francés, fuiste elegido enseguida como traductor oficial.

Tenías muchas más cualidades indispensables en aquel lugar : cantabas bien, bailabas mucho mejor que yo, tocabas la guitarra perfectamente y bebías el vino tinto como un perfecto español. Cuanto más bebías más guapo te encontraban las chicas de prácticas aunque tú te mantenías fiel a tu mujer Amparo y seguías profundamente enamorado de ella.

Parecía que hubieras comprendido la esencia de la psicomotricidad lo cual era un logro en aquella época.

Además realizaste un notable escrito sobre el juego con la pelota, libro que se ha convertido en un referente en España.

Nosotros encontramos en ti un mirlo blanco, te hemos tenido entre nosotros más de 12 años, en cada uno de los cuales tú nos hacías vivir los mismos momentos de calidad humana, de juego, de placer que de profesionalidad.

Nos perdimos de vista por un momento, pero un antiguo alumno permanece como un antiguo alumno para siempre y tú lo sigues siendo incluso ahora.

Y volvimos a trabajar de nuevo juntos en la construcción de la profesión en Europa y en el mundo hispanohablante en particular hasta la puesta en marcha de esta maravillosa convención entre la Universidad de Murcia, tu Universidad y el ISRP tu antigua escuela.

Antes de eso yo había ido a Murcia para verte a ti y a tu Rector y tú me presentaste a tu familia que estaba presente aquella tarde.

A los que yo no había podido ver: tu padre, tus tíos, hablamos sobre sus vidas, vi su casa, escuche sus historias. Era fácil comprender cuánto contaba esta familia para ti y esta unión familiar se vio bien reflejada en aquella ocasión.

Gracias Pedro Pablo.

Gracias por todo lo que nos has dado a todos nosotros, tanto a los que te han conocido como a aquellos para los cuales te has convertido en un símbolo.

Ahora son los ángeles quienes van a jugar a la pelota.

Son los ángeles quienes van a aprovecharse de tus cantos, de tus bailes, de tu buen humor, de tu música.

Gracias Pedro Pablo. Gracias amigo, gracias por todo y hasta pronto. ■

Gérard Hermant.



Historial académico, docente e investigador

(Curriculum vitae)

Pedro Pablo Berruezo Adelantado

Febrero de 2008

1. Títulos académicos

[1] TÍTULO: Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación.
Pedagogía
ORGANISMO: Universidad de Murcia
FECHA: 23/11/2001
CALIFICACIÓN: Sobresaliente Cum Laude por unanimidad

[2] TÍTULO: Licenciado en Filosofía y Letras. División de Filosofía
y Ciencias de la Educación – Sección Psicología
ORGANISMO: Universidad Pontificia de Salamanca
FECHA: 11/10/1982
CALIFICACIÓN: Aprobado

[3] TÍTULO: Diplomado en Profesorado de Educación General
Básica. Especialidad Ciencias Humanas
ORGANISMO: Escuela Universitaria del Profesorado de Educación
General Básica de Salamanca
FECHA: 15/10/1982

[4] TÍTULO: Diplomado en Asesoramiento y Orientación Familiar
ORGANISMO: Instituto de Estudios y Orientación Familiar.
Universidad Pontificia de Salamanca
FECHA: 28/01/1986

[5] TÍTULO: Especialista Universitario en Práctica Psicomotriz Educativa
ORGANISMO: Universidad de Murcia
FECHA: 29/05/1992

[6] TÍTULO: Especialista en Educación Física
ORGANISMO: Universidad de Murcia
FECHA: 27/09/1991

[7] TÍTULO: Certificat International en Sciences et Techniques du Corps
ORGANISMO: Organisation Internationale de Psychomotricité. París
FECHA: 15/07/1989

[8] TÍTULO: Habilitación nacional como Profesor Titular de Universidad en el Área de Didáctica y Organización
ORGANISMO: Ministerio de Educación y Ciencia. Consejo de Coordinación Universitaria
FECHA: 30/06/2004 (BOE 2/08/2004)

2. Puestos docentes desempeñados

[1] CATEGORÍA: Profesor de E.G.B. en el Ciclo Inicial
CENTRO: Colegio Marista "La Sagrada Familia" de Cartagena
DEDICACIÓN: Completa
INICIO: 20/09/1982
FINAL: 12/09/1986

[2] CATEGORÍA: Maestro Especialista en Educación Especial (Funcionario de Empleo Interino)
CENTRO: Centro de Educación Especial "Primitiva López" de Cartagena
DEDICACIÓN: Completa
INICIO: 15/09/1986
FINAL: 31/08/1987

[3] CATEGORÍA: Maestro Especialista en Educación Especial (Funcionario de Carrera, Propiedad provisional)
CENTRO: Centro de Educación Especial "Primitiva López" de Cartagena
DEDICACIÓN: Completa
INICIO: 1/09/1987
FINAL: 31/08/1989

[4] CATEGORÍA: Maestro de Educación Física (Funcionario de Carrera, Comisión de Servicios)
CENTRO: Centro de Educación Especial "Primitiva López" de Cartagena
DEDICACIÓN: Completa
INICIO: 1/09/1989
FINAL: 31/08/1990

[5] CATEGORÍA: Maestro Especialista en Educación Especial (Funcionario de Carrera, Propiedad definitiva)
CENTRO: Centro de Educación Especial "Primitiva López" de Cartagena
DEDICACIÓN: Completa
INICIO: 1/09/1990
FINAL: 31/08/1992

[6] CATEGORÍA: Maestro Especialista en Educación Física (Funcionario de Carrera, Propiedad definitiva)
CENTRO: Centro de Educación Especial "Primitiva López" de Cartagena
DEDICACIÓN: Completa
INICIO: 1/09/1992
FINAL: 31/08/1993

[7] CATEGORÍA: Asesor de Formación Permanente. Área de Tecnología Informática (Funcionario de Carrera, Comisión de Servicios)
CENTRO: Centro de Profesores de Cartagena
DEDICACIÓN: Completa
INICIO: 1/09/1993
FINAL: 31/08/1999

[8] CATEGORÍA: Maestro Especialista en Educación Especial (Funcionario de Carrera, Propiedad definitiva)
CENTRO: Instituto de Enseñanza Secundaria "Sierra Minera" de La Unión
DEDICACIÓN: Completa
INICIO: 1/09/1999
FINAL: 31/10/2001

[9] CATEGORÍA: Profesor Asociado a tiempo parcial (3 horas) del Departamento de Didáctica y Organización Escolar
CENTRO: Facultad de Educación de la Universidad de Murcia
DEDICACIÓN: Parcial (compatibilidad autorizada)
INICIO: 13/10/1997
FINAL: 28/02/1998

[10] CATEGORÍA: Profesor Asociado a tiempo parcial (6 horas) del Departamento de Didáctica y Organización Escolar
CENTRO: Facultad de Educación de la Universidad de Murcia
DEDICACIÓN: Parcial (compatibilidad autorizada)
INICIO: 1/03/1998
FINAL: 30/09/2001

[11] CATEGORÍA: Profesor Asociado a tiempo completo del Departamento de Didáctica y Organización Escolar
CENTRO: Facultad de Educación de la Universidad de Murcia
DEDICACIÓN: Completa
INICIO: 1/10/2001
FINAL: 31/07/2005

[12] CATEGORÍA: Profesor Titular Interino del Departamento de Didáctica y Organización Escolar
CENTRO: Facultad de Educación de la Universidad de Murcia
DEDICACIÓN: Completa
INICIO: 1/08/2005
FINAL: 14/04/2006

[13] CATEGORÍA: Profesor Titular de Universidad del Departamento de Didáctica y Organización Escolar
CENTRO: Facultad de Educación de la Universidad de Murcia
DEDICACIÓN: Completa
INICIO: 15/04/2006

3. Actividad docente desempeñada

[1] CATEGORÍA: Profesor contratado
CENTRO: Escuela Universitaria de Enfermería de la Seguridad Social "Santa María del Rosell" de Cartagena
DURACIÓN: Cursos 1983/1984, 1984/1985 y 1985/1986
CONTENIDOS: Asignatura "Ciencias de la Conducta II"

[2] CATEGORÍA: Profesor contratado por horas
CENTRO: Instituto de Especialización Profesional de la Fundación Universitaria San Antonio
DURACIÓN: Desde abril de 1984 a marzo de 1988
CONTENIDOS: Asignaturas de Psicología General y Especial en cursos de perfeccionamiento profesional para titulados sanitarios

[3] CATEGORÍA: Profesor contratado por horas
CENTRO: Escuela de Agentes de Pastoral Familiar
DURACIÓN: Desde octubre de 1984 a junio de 1987
CONTENIDOS:
— Curso 1984/1985:
• "Animación de Grupos"
— Curso 1985/1986:
• "Animación de Grupos"
• Técnicas de Comunicación Social
— Curso 1986/1987:
• "Animación de Grupos"
• "Cómo hablar en público"

[4] CATEGORÍA: Profesor contratado por horas
CENTRO: Centro de Estudios Teológico-Pastorales "San Fulgencio"
DURACIÓN: Curso 1988-1989
CONTENIDOS: Clases prácticas de Dinámica de Grupos

[5] CATEGORÍA: Profesor asociado a tiempo parcial en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar
CENTRO: Facultad de Educación de la Universidad de Murcia
DURACIÓN: Cursos 1997/1998, 1998/1999, 1999/2000 y 2000/2001

CONTENIDOS:

— Curso 1997/1998:

- "Aspectos Educativos de la Deficiencia Visual". Diplomatura de Maestro de Educación Especial. 4 créditos
- "Modelos de trabajo Cooperativo para la Atención a la Diversidad". Licenciatura de Pedagogía. 5 créditos.
- "Practicum III". Diplomatura de Maestro de Educación Especial. 1 crédito.

— Curso 1998/1999:

- "Aspectos Educativos de la Deficiencia Visual". Diplomatura de Maestro de Educación Especial. 4 créditos.
- "Aspectos Educativos de la Deficiencia Auditiva". Diplomatura de Maestro de Educación Especial. 2,5 créditos.
- "Formación y Empleo de Personas con Deficiencias". Licenciatura de Pedagogía. 5 créditos.
- "Practicum II". Diplomatura de Maestro de Educación Especial. 4,5 créditos.
- "Practicum III". Diplomatura de Maestro de Educación Especial. 2 créditos.

— Curso 1999/2000:

- "Aspectos Educativos de la Deficiencia Mental". Diplomatura de Maestro de Educación Especial. 4,5 créditos.
- "Formación y Empleo de Personas con Deficiencias". Licenciatura de Pedagogía. (Dos grupos). 10 créditos.
- "Practicum II". Diplomatura de Maestro de Educación Especial. 3,5 créditos.

— Curso 2000/2001:

- "Formación y Empleo de Personas con Deficiencias". Licenciatura de Pedagogía. (Dos grupos). 10 créditos.
- "Practicum I". Diplomatura de Maestro. 3 créditos.
- "Practicum II". Diplomatura de Maestro de Educación Especial. 5 créditos.

[6] CATEGORÍA: Profesor asociado a tiempo completo en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar

CENTRO: Facultad de Educación de la Universidad de Murcia

DURACIÓN: Cursos 2001/2002, 2002/2003 y 2003/2004

CONTENIDOS:

— *Curso 2001/2002:*

- "Aspectos Educativos de la Deficiencia Auditiva". Diplomatura de Maestro de Educación Especial. 3,2 créditos.
- "Aspectos Educativos de la Deficiencia Motora". Diplomatura de Maestro de Educación Especial. 3 créditos.
- "Aspectos Educativos de la Deficiencia Mental". Diplomatura de Maestro de Educación Especial. 4,5 créditos.
- Bases Pedagógicas de la Educación Especial. Diplomatura de Mestro de Lengua Extranjera. 6 créditos.
- Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. Diplomatura de Mestro de Lengua Extranjera. 5 créditos.

— *Curso 2002/2003:*

- "Aspectos Educativos de la Deficiencia Motora". Diplomatura de Maestro de Educación Especial. 3 créditos.
- "Aspectos Educativos de la Deficiencia Mental". Diplomatura de Maestro de Educación Especial. 4,5 créditos.
- "Bases Pedagógicas de la Educación Especial". Diplomatura de Mestro de Educación Infantil. 6 créditos.
- Practicum I. Diplomatura de Educación Social. 3 créditos.
- Practicum I. Diplomatura de Maestro. 3,5 créditos.
- Practicum II. Diplomatura de Maestro de Educación Especial. 2,5 créditos.

[7] — *Curso 2003/2004:*

- "Aspectos Educativos de la Deficiencia Motora". Diplomatura de Maestro de Educación Especial. 3 créditos.
- "Aspectos Educativos de la Deficiencia Mental". Diplomatura de Maestro de Educación Especial. 4,5 créditos.
- "Bases Pedagógicas de la Educación Especial". Diplomatura de Mestro de Lengua Extranjera. 6 créditos.
- "Formación y Empleo de Personas con Deficiencias". Licenciatura de Pedagogía. 4,5 créditos.
- Practicum II. Diplomatura de Educación Social. 2 créditos.

- Practicum II. Diplomatura de Maestro de Educación Especial. 2,5 créditos.

[8] — *Curso 2004/2005:*

- "Aspectos Educativos de la Deficiencia Motora". Diplomatura de Maestro de Educación Especial. 3 créditos.
- "Aspectos Educativos de la Deficiencia Mental". Diplomatura de Maestro de Educación Especial. 4,5 créditos.
- "Bases Pedagógicas de la Educación Especial". Diplomatura de Maestro de Lengua Extranjera. 6 créditos.
- "Bases Pedagógicas de la Educación Especial". Diplomatura de Maestro de Educación Musical. 6 créditos.
- Practicum II. Diplomatura de Maestro de Educación Especial. 3 créditos.

[9] CATEGORÍA: Profesor Titular Interino en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar

CENTRO: Facultad de Educación de la Universidad de Murcia

DURACIÓN: Curso 2005/2006

CONTENIDOS:

— *Curso 2005/2006:*

- "Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica". Licenciatura en Psicopedagogía. 4,5 créditos.
- "Bases Pedagógicas de la Educación Especial". Diplomatura de Maestro de Educación Primaria. 6 créditos.
- "Bases Pedagógicas de la Educación Especial". Diplomatura de Maestro de Educación Especial. 6 créditos.
- Practicum II. Diplomatura de Maestro de Educación Especial. 5 créditos.
- Practicum. Psicopedagogía. 1,5 créditos

[10] CATEGORÍA: Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar

CENTRO: Facultad de Educación de la Universidad de Murcia

DURACIÓN: Curso 2006/2007

CONTENIDOS:

— *Curso 2006/2007:*

- "Aspectos didácticos y organizativos de la Educación Especial". Diplomatura de Maestro de Educación Especial. 10,5 créditos.
- "Formación y empleo para personas con deficiencias".

Licenciado en Pedagogía. Optativa. 4,5 créditos.

- Practicum II. Diplomatura de Maestro de Educación Especial. 7 créditos.
- Practicum III. Diplomatura de Maestro de Educación Especial. 1,5 créditos

— *Curso 2007/2008:*

- “Aspectos didácticos y organizativos de la Educación Especial”. Diplomatura de Maestro de Educación Especial. 10,5 créditos.
- “Formación y empleo para personas con deficiencias”. Licenciado en Pedagogía. Optativa. 4,5 créditos.
- Practicum II. Diplomatura de Maestro de Educación Especial. 4 créditos.
- Practicum III. Diplomatura de Maestro de Educación Especial. 3 créditos

4. Actividad investigadora desempeñada

[1] GRUPO: “Educación Inclusiva. Escuela para todos”. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Murcia
DIRECCIÓN: Dra. D^a Pilar Arnaiz Sánchez
FECHA: 1997-2008
ACTIVIDAD: Colaboración y participación en las investigaciones realizadas.

5. Publicaciones, libros

[1] TÍTULO: La pelota en el desarrollo psicomotor. Juegos y actividades con pelota
AUTOR/ES: Berruezo, P.P.
FECHA: 1990
LUGAR: Madrid
EDITORIAL: CEPE - G. Núñez
ISBN: 84-7869-009-3

[2] TÍTULO: La pelota en el desarrollo psicomotor. Juegos y actividades con pelota. 2^a edición revisada.
AUTOR/ES: Berruezo, P.P.
FECHA: 1995
LUGAR: Madrid
EDITORIAL: CEPE
ISBN: 84-7869-206-1

[3] TÍTULO: Psicomotricidad y Educación Infantil
AUTOR/ES: Berruezo, P.P.; García Núñez, J.A.
FECHA: 1994
LUGAR: Madrid
EDITORIAL: CEPE
ISBN: 84-7869-175-8

[4] TÍTULO: Discapacidad Intelectual. Desarrollo, comunicación e intervención
AUTOR/ES: García, J.M.; Pérez, J. y Berruezo, P.P. (coords.)
FECHA: 2002
LUGAR: Madrid
EDITORIAL: CEPE
ISBN: 84-7869-401-3

[5] TÍTULO: El discapacitado físico en el aula. Desarrollo, comunicación e intervención. (2^a ed.)
AUTOR/ES: García, J.M.; Pérez, J.; Garrido, C.F. y Berruezo, P.P.
FECHA: 2002
LUGAR: Murcia
EDITORIAL: Diego Marín
ISBN: 84-8425-256-6

[6] TÍTULO: Discapacidad visual. Desarrollo, comunicación e intervención.
AUTOR/ES: Martínez, R.; Berruezo, P.P.; García, J.M. y Pérez, J.
FECHA: 2005
LUGAR: Granada
EDITORIAL: Grupo Editorial Universitario
ISBN: 84-8491-443-7

[7] TÍTULO: De la emoción de girar al placer de aprender. Implicaciones educativas de la estimulación vestibular.
AUTOR/ES: Lázaro, A.; Arnaiz, P.; Berruezo, P.P.
FECHA: 2006
LUGAR: Zaragoza
EDITORIAL: Mira Editores
ISBN: 84-8465-190-8

6. Publicaciones, artículos

[1] TÍTULO: La percepción externa en la adquisición de la autoimagen
AUTOR/ES: Berruezo, P.P.
FECHA: 1984
REVISTA: APANDA
NÚMERO: 7

PÁGINAS: 8-9

[2] TÍTULO: La importancia de jugar a la pelota
AUTOR/ES: Berruezo, P.P.

FECHA: 1989

REVISTA: PSICOMOTRICIDAD. Revista de Estudios y Experiencias

NÚMERO: 33

PÁGINAS: 85-92

ISSN: 0213-0092

[3] TÍTULO: Nuevas ayudas técnicas informáticas para mejorar la autonomía de los discapacitados motóricos gravemente afectados

AUTOR/ES: Berruezo, P.P.

FECHA: 1994

REVISTA: FADEM. Región de Murcia

NÚMERO: 1

PÁGINAS: 9-12

[4] TÍTULO: El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad

AUTOR/ES: Berruezo, P.P.

FECHA: 1995

REVISTA: PSICOMOTRICIDAD. Revista de Estudios y Experiencias

NÚMERO: 49

PÁGINAS: 15-26

ISSN: 0213-0092

[5] TÍTULO: La psicomotricidad en España: de un pasado de incompreensión a un futuro de esperanza

AUTOR/ES: Berruezo, P.P.

FECHA: 1996

REVISTA: PSICOMOTRICIDAD. Revista de Estudios y Experiencias

NÚMERO: 53

PÁGINAS: 57-64

ISSN: 0213-0092

[6] TÍTULO: Das Konzept die Entwicklung der Psychomotorik in Spanien

AUTOR/ES: Berruezo, P.P.

FECHA: 1998

REVISTA: Motorik

NÚMERO: 21 (1)

PÁGINAS: 23-24

ISSN: 0170-5792

[7] TÍTULO: La formación de los psicomotricistas en Uruguay: una acertada síntesis entre lo sanitario y lo educativo

AUTOR/ES: Berruezo, P.P.

FECHA: 1999

REVISTA: Entre líneas

NÚMERO: 6

PÁGINAS: 20-21

ISSN: 1575-0841

[8] TÍTULO: El juego y el juguete en el desarrollo de las personas con discapacidad

AUTOR/ES: Berruezo, P.P.

FECHA: 1999

REVISTA: FEAPS, Región de Murcia

NÚMERO: 5

PÁGINAS: 7

ISSN: 1575-4480

[9] TÍTULO: Hacia un marco conceptual de la Psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y en España

AUTOR/ES: Berruezo, P.P.

FECHA: 2000

REVISTA: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

NÚMERO: 37

PÁGINAS: 21-33

ISSN: 0213-8646

[10] TÍTULO: El contenido de la Psicomotricidad. Reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico y práctico

AUTOR/ES: Berruezo, P.P.

FECHA: 2001

REVISTA: Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales

NÚMERO: 1

PÁGINAS: 39-48

ISSN: 1577-0788

[11] TÍTULO: La ofimática como vía ocupacional/laboral para las personas con grave discapacidad motórica

AUTOR/ES: Berruezo, P.P.; Sánchez, A.; Roca, J.

FECHA: 2001

REVISTA: Revista de Educación Especial

NÚMERO: 29

PÁGINAS: 103-115

ISSN: 1130-0876

[12] TÍTULO: Cuestiones en torno a la psicomotricidad

AUTOR/ES: Berruezo, P.P.

FECHA: 2001

REVISTA: Cuadernos Monográficos de la Revista Apuntes de Aula

NÚMERO: 3

PÁGINAS: 12-16

ISSN: 1136-7881

[13] TÍTULO: La grafomotricidad: el movimiento de la escritura
AUTOR/ES: Berruezo, P.P.
FECHA: 2002
REVISTA: Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales
NÚMERO: 6
PÁGINAS: 82-102
ISSN: 1577-0788

[14] TÍTULO: Cuando la mano se resiste a escribir. El desajuste perceptivo-motor en las dificultades disgráficas
AUTOR/ES: Berruezo, P.P. y Arnaiz, P.
FECHA: 2003
REVISTA: Revista de Educación Especial. Diversidad y Educación
NÚMERO: 34
PÁGINAS: 55-76
ISSN: 1130-0876

[15] TÍTULO: Entendiendo la disgrafía. El ajuste visomotor en la escritura manual
AUTOR/ES: Berruezo, P.P.
FECHA: 2004
REVISTA: Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales
NÚMERO: 14
PÁGINAS: 39-70
ISSN: 1577-0788

[16] TÍTULO: El cuerpo, eje y contenido de la Psicomotricidad
AUTOR/ES: Berruezo, P.P.
FECHA: 2004
REVISTA: Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales
NÚMERO: 16
PÁGINAS: 35-50
ISSN: 1577-0788

[17] TÍTULO: Queriendo incluir, pero excluyendo en realidad
AUTOR/ES: Berruezo, P.P.
FECHA: 2006
REVISTA: Padres y Madres de Alumnos
NÚMERO: 88
PÁGINAS: 21-25
Dep. Legal: M-10221-1988

[18] TÍTULO: Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española.
AUTOR/ES: Berruezo, P.P.
FECHA: 2006
REVISTA: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado
NÚMERO: 20(2)
PÁGINAS: 179-207
ISSN: 0213-8646

[19] TÍTULO: Registro y valoración de datos en aulas multisensoriales: propuesta a partir de las experiencias desarrolladas en el Colegio «Gloria Fuertes» de Andorra (Teruel) y en APASA de Amposta (Tarragona)
AUTOR/ES: Lázaro, A.; Cid, M.J.; Berruezo, P.P.
FECHA: 2007
REVISTA: Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales
NÚMERO: 27
PÁGINAS: 69-92
ISSN: 1577-0788

[20] TÍTULO: Psychomotricité et éducation inclusive
AUTOR/ES: Berruezo, P.P.
FECHA: 2007
REVISTA: Évolutions Psychomotrices
NÚMERO: 76
PÁGINAS: 91-98
ISSN: 1157-1039

7. Otras publicaciones

7.1. Capítulos de Libros

[1] TÍTULO: Desarrollo sensorial y motor: evolución y posibles alteraciones
AUTOR/ES: Berruezo, P.P.
FECHA: 1993
Pedro Pablo Berruezo Adelantado
LIBRO: Desarrollo cognitivo y motor
COORDS.: Requena, M.D. y Vázquez-Dodero, B.
LUGAR: Madrid
EDITORIAL: MEC
PÁGINAS: 13-55
ISBN: 84-369-2431-2

[2] TÍTULO: La psicomotricidad: definición, conceptos básicos, objetivos y contenidos
AUTOR/ES: Berruezo, P.P.
FECHA: 1993

- LIBRO: Desarrollo cognitivo y motor
COORDS.: Requena, M.D. y Vázquez-Dodero, B.
LUGAR: Madrid
EDITORIAL: MEC
PÁGINAS: 111-150
ISBN: 84-369-2431-2
- [3] TÍTULO: Concepto y orígenes de la Educación Especial
AUTOR/ES: Arnaiz, P.; Illán, N. y Berruezo, P.P.
FECHA: 1998
LIBRO: Bases pedagógicas de la Educación Especial
COORDS.: Arnaiz, P.
LUGAR: Murcia
EDITORIAL: Diego Marín-ICE Universidad de Murcia
PÁGINAS: 15-25
ISBN: 84-95095-76-9
- [4] TÍTULO: La LOGSE y la atención a la diversidad: la nueva estructura del sistema educativo
AUTOR/ES: Haro, R. de; Rojo, A. y Berruezo, P.P.
FECHA: 1998
LIBRO: Bases pedagógicas de la Educación Especial
COORDS.: Arnaiz, P.
LUGAR: Murcia
EDITORIAL: Diego Marín-ICE Universidad de Murcia
PÁGINAS: 73-87
ISBN: 84-95095-76-9
- [5] TÍTULO: Atención educativa a la diversidad
AUTOR/ES: Haro, R. de; Garrido, C.F. y Berruezo, P.P.
FECHA: 1998
LIBRO: Bases pedagógicas de la Educación Especial
COORDS.: Arnaiz, P.
LUGAR: Murcia
EDITORIAL: Diego Marín-ICE Universidad de Murcia
PÁGINAS: 133-152
ISBN: 84-95095-76-9
- [6] TÍTULO: Psicomotricidad y Educación Especial
AUTOR/ES: Berruezo, P.P.
FECHA: 1999
LIBRO: Psicomotricidad: fundamentos teóricos aplicables en la práctica
COORD.: Escribá, A.
LUGAR: Madrid
EDITORIAL: Gymnos
- PÁGINAS: 67-83
ISBN: 84-8013-194-2
- [7] TÍTULO: El contenido de la psicomotricidad
AUTOR/ES: Berruezo, P.P.
FECHA: 2000
LIBRO: Psicomotricidad: prácticas y conceptos
COORD.: Bottini, P.
LUGAR: Madrid
EDITORIAL: Miño y Dávila
PÁGINAS: 43-99
ISBN: 84-95294-19-2
- [8] TÍTULO: Las conductas motrices
AUTOR/ES: Berruezo, P.P.
FECHA: 2002
LIBRO: La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento
COORDS.: Llorca, M.; Ramos, V.; Sánchez, J.; Vega, A.
LUGAR: Archidona (Málaga)
EDITORIAL: Aljibe
PÁGINAS: 301-353
ISBN: 84-9700-086-2
- [9] TÍTULO: Definiciones, modelos explicativos y comorbilidad
AUTOR/ES: García, J.M.; Pérez, J.; Guillén, C. y Berruezo, P.P.
FECHA: 2002
LIBRO: Discapacidad Intelectual. Desarrollo, comunicación e intervención
COORDS.: García, J.M.; Pérez, J. y Berruezo, P.P.
LUGAR: Madrid
EDITORIAL: CEPE
PÁGINAS: 15-49
ISBN: 84-7869-401-3
- [10] TÍTULO: Adaptaciones curriculares para alumnos con discapacidad intelectual
AUTOR/ES: Pérez, M.; Maldonado, A. y Berruezo, P.P.
FECHA: 2002
LIBRO: Discapacidad Intelectual. Desarrollo, comunicación e intervención
COORDS.: García, J.M.; Pérez, J. y Berruezo, P.P.
LUGAR: Madrid
EDITORIAL: CEPE
PÁGINAS: 273-298
ISBN: 84-7869-401-3
- [11] TÍTULO: Formación y empleo para personas con discapacidad intelectual
AUTOR/ES: Berruezo, P.P.; Sánchez, A. y Pérez, A.

FECHA: 2002
LIBRO: Discapacidad Intelectual. Desarrollo, comunicación e intervención
COORDS.: García, J.M.; Pérez, J. y Berruezo, P.P.
LUGAR: Madrid
EDITORIAL: CEPE
PÁGINAS: 427-447
ISBN: 84-7869-401-3

[12] TÍTULO: Ayudas técnicas para la educación de personas con deficiencia motórica grave
AUTOR/ES: Berruezo, P.P.
FECHA: 2002
LIBRO: El discapacitado físico en el aula. Desarrollo, comunicación e intervención (2ª ed.)
COORDS.: Pérez, J.; García, J.M.; Garrido, C.F. y Berruezo, P.P.
LUGAR: Murcia
EDITORIAL: Diego Marín
PÁGINAS: 241-259
ISBN: 84-8425-093-8

[13] TÍTULO: Sistemas de Comunicación para personas con ceguera y baja visión
AUTOR/ES: Espejo, B.; Bueno, M. y Berruezo, P.P.
FECHA: 2005
LIBRO: Discapacidad visual. Desarrollo, comunicación e intervención.
COORDS.: Martínez, R.; Berruezo, P.P.; García, J.M. y Pérez, J.
LUGAR: Granada
EDITORIAL: Grupo Editorial Universitario
PÁGINAS: 315-349
ISBN: 84-8491-443-7

[14] TÍTULO: Utilización de recursos educativos y ayudas tecnológicas. Tiflotecnología
AUTOR/ES: Mejías, M.; Meroño, C. y Berruezo, P.P.
FECHA: 2005
LIBRO: Discapacidad visual. Desarrollo, comunicación e intervención.
COORDS.: Martínez, R.; Berruezo, P.P.; García, J.M. y Pérez, J.
LUGAR: Granada
EDITORIAL: Grupo Editorial Universitario
PÁGINAS: 377-403
ISBN: 84-8491-443-7

[15] TÍTULO: La orientación de la persona con discapacidad visual, integración social e inserción laboral
AUTOR/ES: Martínez, M.C. y Berruezo, P.P.
FECHA: 2005
LIBRO: Discapacidad visual. Desarrollo, comunicación e intervención.

COORDS.: Martínez, R.; Berruezo, P.P.; García, J.M. y Pérez, J.
LUGAR: Granada
EDITORIAL: Grupo Editorial Universitario
PÁGINAS: 457-478
ISBN: 84-8491-443-7

[16] TÍTULO: Estrategias didácticas para responder a la diversidad en la ESO
AUTOR/ES: Berruezo, P.P.
FECHA: 2005
LIBRO: El currículo y la programación docente desde la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria
COORDS.: Bermejo, B.; Fernández Batanero, J.M.; Rodríguez Briones, J.
LUGAR: Sevilla
EDITORIAL: FETE-UGT Sevilla
PÁGINAS: 111-163
ISBN: 84-933349-5-2

[17] TÍTULO: Las TIC y la inserción laboral de los discapacitados
AUTOR/ES: Berruezo, P.P.
FECHA: 2007
LIBRO: Las TIC para la igualdad
COORDS.: Cabero, J.; Córdoba, M.; Fernández Batanero, J.M.
LUGAR: Alcalá de Guadaíra (Sevilla)
EDITORIAL: MAD
PÁGINAS: 219-242
ISBN: 84-665-7486-7

7.2. Actas de congresos y reuniones científicas

[1] TÍTULO: Déficit sensoriomotores
AUTOR/ES: Berruezo, P.P.; Arnaiz, P.
FECHA: 1998
LIBRO: Educación y diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial
COORDS.: Pérez, R.
LUGAR: Oviedo
EDITORIAL: Publicaciones de la Universidad de Oviedo
PÁGINAS: vol. 1, 223-240
ISBN: 84-8317-039-6

[2] TÍTULO: Las herramientas informáticas como adaptaciones de acceso al curriculum para personas con necesidades educativas especiales graves y permanentes
AUTOR/ES: Berruezo, P.P.; Arnaiz, P. y Hervás, P.
FECHA: 1998
LIBRO: Educación y diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial

COORD.: Pérez, R.
LUGAR: Oviedo
EDITORIAL: Publicaciones de la Universidad de Oviedo
PÁGINAS: (vol. 2, 879-888)
ISBN: 84-8317-039-6

[3] TÍTULO: El psicomotricista, un profesional para las necesidades especiales
AUTOR/ES: Berruezo, P.P.
FECHA: 1999
LIBRO: Motricidad y necesidades especiales. I Congreso Nacional de Motricidad y Necesidades Especiales
COORDS.: Linares, P.L.; Arráez, J.M.
LUGAR: Granada
EDITORIAL: AEMNE
PÁGINAS: 330-340
ISBN: 84-605-8679-0

[4] TÍTULO: Aprendiendo a cooperar cooperando
AUTOR/ES: Berruezo, P.P.
FECHA: 2002
LIBRO: Educación, diversidad y calidad de vida. Actas de las XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial
COORDS.: Forteza, D. y Rosselló, M.R.
LUGAR: Palma de Mallorca
EDITORIAL: Universitat de les Illes Balears
PÁGINAS: 667-676
ISBN: 84-7632-728-5

[5] TÍTULO: Evaluación de un proyecto de formación del profesorado ante la diversidad cultural
AUTOR/ES: Arnaiz, P.; Berruezo, P.P. y Guirao, J.M.
FECHA: 2002
LIBRO: VII C.I.O.I.E. Retos educativos para la próxima década en la Unión Europea y sus implicaciones organizativas: Comunicaciones (CD-ROM)
COORDS.: Ayerbe, P. et al.
LUGAR: San Sebastián
EDITORIAL: Publicaciones de la Universidad del País Vasco
ISBN: 84-8373-442-7
[6] TÍTULO: Análisis de una experiencia de aprendizaje del español como segunda lengua. Orientaciones para la programación
AUTOR/ES: Berruezo, P.P.; Martínez, R. y Guirao, J.M.
FECHA: 2002
LIBRO: VII C.I.O.I.E. Retos educativos para la próxima década en la Unión Europea y sus implicaciones organizativas: Comunicaciones (CD-ROM)

COORDS.: Ayerbe, P. et al.
LUGAR: San Sebastián
EDITORIAL: Publicaciones de la Universidad del País Vasco
ISBN: 84-8373-442-7

[7] TÍTULO: El ordenador en la educación especial
AUTOR/ES: Berruezo, P.P. y Ortiz, J.S.
FECHA: 2003
LIBRO: I Congreso Regional "Las necesidades educativas especiales: situación actual y retos de futuro"
COORDS.: AA.VV.
LUGAR: Mérida
EDITORIAL: Junta de Extremadura
PÁGINAS: 437-457
ISBN: 84-95251-92-2

[8] TÍTULO: Influencia de los aspectos metodológicos y organizativos en el aprendizaje del español como segunda lengua para alumnos magrebíes
AUTOR/ES: Arnaiz, P.; Berruezo, P.P. y Guirao, J.M.
FECHA: 2003
LIBRO: Inmigración, interculturalidad y convivencia II
COORDS.: Herrera, F.; Mateos, F.; Ramírez, S.; Ramírez, M.I. y Roa, J.M.
LUGAR: Ceuta
EDITORIAL: Instituto de Estudios Ceutíes
PÁGINAS: 301-310
ISBN: 84-932363-8-1

[9] TÍTULO: Minorías en riesgo de exclusión
AUTOR/ES: Haro, R. de; Berruezo, P.P. y Guirao, J.M.
FECHA: 2003
LIBRO: Inmigración, interculturalidad y convivencia II
COORDS.: Herrera, F.; Mateos, F.; Ramírez, S.; Ramírez, M.I. y Roa, J.M.
LUGAR: Ceuta
EDITORIAL: Instituto de Estudios Ceutíes
PÁGINAS: 455-468
ISBN: 84-932363-8-1

[10] TÍTULO: Prácticas Inclusivas en el aula
AUTOR/ES: Arnaiz, P. y Berruezo, P.P.
FECHA: 2003
LIBRO: Educación y Diversidades: Formación, Acción e Investigación
COORDS.: Buisán, C.; Freixa, M.; Panchón, C. y Paula, I.
LUGAR: Barcelona

EDITORIAL: Universitat de Barcelona
PÁGINAS: 107-118
ISBN: 84-88795-75-0

[11] TÍTULO: La transición al mundo laboral apoyada por las tecnologías
AUTOR/ES: Berruezo, P.P.
FECHA: 2004
LIBRO: Conferencia Europea sobre Necesidades Educativas Especiales y Tecnologías de la Información y la Comunicación. "Mirando al futuro". Actas.
COORDS.: Alonso, M.V.
LUGAR: Madrid
EDITORIAL: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
PÁGINAS: 107-117
D.L.: M- 44.027-2004

[21] TÍTULO: Pasado, presente y futuro de la psicomotricidad
AUTOR/ES: Berruezo, P.P.
FECHA: 2006
PUBLICACIÓN: Monográfico de la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales "VII Convención Iberoamericana de Estimulación y
NÚMERO: 2P2s icomotricidad"
PÁGINAS: 25-36
ISSN: 1577-0788

[22] TÍTULO: Psicomotricidad y Educación Inclusiva
AUTOR/ES: Berruezo, P.P.
FECHA: 2007
PUBLICACIÓN: Monográfico de la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales "IV Congreso Regional de Atención Temprana y Psicomotricidad"
NÚMERO: 25
PÁGINAS: 39-52
ISSN: 1577-0788

[23] TÍTULO: Qué se hace en las escuelas canadienses para tener el carácter inclusivo que les falta a nuestras escuelas
AUTOR/ES: Berruezo, P.P.
FECHA: 2007
CD-ROM: Atención a la diversidad, una responsabilidad compartida Actas del IV Congreso Internacional y XXIV Jornadas de Educación Especial y
COORDS.: Uipnlaivnedr,s Jid.,a Cdeósrđ. oba, M., Moya, A., García, M.P., Gil, M.J.
LUGAR: Huelva
EDITORIAL: Publicaciones de la Universidad de Huelva ISBN: 978-84-96826-02-1

7.3. Prólogos de libros

[1] TÍTULO: Nuevas Experiencias en Educación Psicomotriz
AUTOR/ES: Lázaro, A.
FECHA: 2000
LUGAR: Zaragoza
EDITORIAL: Mira Editores
ISBN: 84-8465-013-8

[2] TÍTULO: Psicomotricidad. Evolución, corrientes y tendencias actuales
AUTOR/ES: Mendiara, J. y Gil, P.
FECHA: 2003
LUGAR: Sevilla
EDITORIAL: Wanceulen
ISBN: 84-95883-32-5

[3] TÍTULO: Las tecnologías en la Escuela Inclusiva: nuevos escenarios, nuevas oportunidades
AUTOR/ES: Rodríguez, J.; Sánchez, R.; Soto, F.J. (coords.)
FECHA: 2006
LUGAR: Murcia
EDITORIAL: Consejería de Educación y Cultura; Real Patronato sobre Discapacidad
ISBN: 84-690-0380-1

8. Otros trabajos de Investigación

[1] TÍTULO: Mejora de las destrezas adaptativas a través de programas de intervención en un Centro Ocupacional. Posible contribución a la mejora de la calidad de vida de los participantes.
DIRECCIÓN: Dr. Pedro Pablo Berruezo Adelantado
FECHA: 1/10/2002-30/09/2003
AUSPICIO: Convenio de Colaboración ASTUS - Universidad de Murcia

9. Proyectos de investigación ó innovación subvencionados

[1] TÍTULO: Evaluación del impacto y de la eficacia de las respuestas educativas ante la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia
DIRECCIÓN: Dra. Pilar Arnaiz Sánchez
FECHA: 1/01/2002 - 31/12/2004
CONVOCA: Fundación Séneca
DOTACIÓN: 10.066,95 Euros

[2] TÍTULO: Escuelas de calidad para todos y entre todos: indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado (Ref.: SEJ2005-01794/ EDUC)

DIRECCIÓN: Dra. Pilar Arnaiz Sánchez

FECHA: 31/12/2005 – 30/12/2008

CONVOCA: I+D+I

DOTACIÓN: 20.944 Euros

[3] TÍTULO: Uso de las TIC en el área de Conocimiento del Medio desde una perspectiva inclusiva

DIRECCIÓN: Dr. Pedro Pablo Berruezo

FECHA: 3/04/2006 – 30/03/2007

CONVOCA: Consejería de Educación – Universidad de Murcia

DOTACIÓN: 2.800 Euros

[4] TÍTULO: Seminario Permanente de Innovación en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar

FECHA: Curso 2006/2007

CONVOCA: Vicerrectorado de Innovación y Convergencia Europea de la Universidad de Murcia

DOTACIÓN: 3000 Euros

[5] TÍTULO: Plan de dinamización docente del Centro ante la adaptación al EEES

FECHA: Curso 2006/2007

CONVOCA: Vicerrectorado de Innovación y Convergencia Europea de la Universidad de Murcia

DOTACIÓN: 2477,50 Euros

10. Intervenciones en congresos y reuniones científicas

10.1. Ponencias en congresos y reuniones científicas

[1] TÍTULO: El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad

LUGAR: México D.F.

FECHA: 3/10/1994

EVENTO: Segundo Ciclo de Conferencias y Talleres

ORGANIZA: Asociación Mexicana de Psicomotricidad

CARÁCTER: Internacional

[2] TÍTULO: La atención a la patología infantil en España

LUGAR: Taranto (Italia)

FECHA: 22 de marzo de 1996

EVENTO: Congreso Internacional "Il bambino e le patologie

emergenti: esperienze a confronto"

ORGANIZA: Comune de Taranto. OSSMAIRM

CARÁCTER: Internacional

[3] TÍTULO: Déficit sensoriomotores

LUGAR: Oviedo

FECHA: 31 de marzo de 1998

EVENTO: XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial

ORGANIZA: Universidad de Oviedo. Profesorado de Educación

Especial de las Universidades Españolas.

CARÁCTER: Nacional

[4] TÍTULO: Psicomotricidad y Rehabilitación

LUGAR: Madrid

FECHA: 22 de septiembre de 2000

EVENTO: II Congreso Nacional de Motricidad y Necesidades Especiales

ORGANIZA: Asociación Española de Motricidad y Necesidades Especiales (AEMNE)

CARÁCTER: Nacional

[5] TÍTULO: El contenido de la psicomotricidad: reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico y práctico

LUGAR: Montevideo (Uruguay)

FECHA: 9 de noviembre de 2000

EVENTO: III Congreso Regional de Atención Temprana y Psicomotricidad "Desarrollo, Aprendizaje y Psicomotricidad"

ORGANIZA: Licenciatura en Psicomotricidad – Escuela Universitaria de Tecnología Médica – Universidad de la República, Asociación Uruguaya de

CARÁCTER: PInsteicronmacoitornicaidl ad

[6] TÍTULO: Psicomotricidad: educación y psicoterapia

LUGAR: México D.F.

FECHA: 17 de enero de 2003

EVENTO: II Congreso Internacional: "Psicología, Psicoterapia y Psicomotricidad"

ORGANIZA: Colegio Internacional de Educación Superior

CARÁCTER: Internacional

[7] TÍTULO: Estrategias metodológicas para la inclusión de

alumnos con necesidades educativas especiales en el

LUGAR: aEulclah e (Alicante)

FECHA: 30 de marzo de 2003

EVENTO: II Congreso Nacional de Atención a la Diversidad

ORGANIZA: CEFIRE de Elche

CARÁCTER: Nacional

[8] TÍTULO: La transición al mundo laboral apoyada por las tecnologías de la Información

LUGAR: Madrid

FECHA: 24 de octubre de 2003

EVENTO: Conferencia Europea sobre "Necesidades Educativas y Tecnologías de la Información y la Comunicación, mirando al futuro"

ORGANIZA: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación

Especial y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

CARÁCTER: Internacional

[9] TÍTULO: Prácticas inclusivas en el aula

LUGAR: Barcelona

FECHA: 10 de octubre de 2003

EVENTO: I Congreso Internacional y XX Jornadas de Universidades y Educación Especial: "Educación y diversidades: formación, acción e investigación"

(Symposium: "Investigación en el ámbito de la discapacidad").

ORGANIZA: Universitat de Barcelona

CARÁCTER: Internacional

[10] TÍTULO: El cuerpo: eje y contenido de la Psicomotricidad

LUGAR: Córdoba (Argentina)

FECHA: 16 de septiembre de 2004

EVENTO: 2º Congreso Internacional "Entre Educación y Salud" y 2º Encuentro Nacional del Instituto Dr. Domingo Cabred

ORGANIZA: Instituto Dr. Domingo Cabred.

CARÁCTER: Internacional

[11] TÍTULO: Técnicas y recursos de la práctica psicomotriz

LUGAR: Córdoba (Argentina)

FECHA: 18 de septiembre de 2004

EVENTO: 2º Congreso Internacional "Entre Educación y Salud" y 2º Encuentro Nacional del Instituto Dr. Domingo Cabred

ORGANIZA: Instituto Dr. Domingo Cabred.

CARÁCTER: Internacional

[12] TÍTULO: Disabilità grave in Spagna tra realtà e progetti

LUGAR: Taranto (Italia)

FECHA: 4 de diciembre de 2004

EVENTO: Convegno Finale "La disabilità grave: analisi dei bisogni, buone prassi, piani territoriali integrati"

ORGANIZA: Progetto Henia "Serious Handicap: an European Network for an Innovative Approach". Assessorato alle Politiche Sociali e Pari Opportunità della Provincia di Taranto.

CARÁCTER: Internacional

[13] TÍTULO: Presente, pasado y futuro de la Psicomotricidad

LUGAR: Cartagena (Murcia)

FECHA: 29 de abril de 2006

EVENTO: VII Convención Iberoamericana de Estimulación y Psicomotricidad. "Nuevos retos para la Educación Infantil"

ORGANIZA: Universidad de Murcia, Federación Iberoamericana de Estimulación Prenatal y Temprana, Asociación Iberoamericana de Psicomotricidad Infantil.

CARÁCTER: Internacional

[14] TÍTULO: La educación inclusiva

LUGAR: Montevideo (Uruguay)

FECHA: 8 de septiembre de 2006

EVENTO: IV Congreso Regional de Atención Temprana y Psicomotricidad. "Intervenciones, contextos y prácticas en Educación y Clínica"

ORGANIZA: Licenciatura de Psicomotricidad de la Escuela Universitaria de Tecnología Médica. Facultad de Medicina. Universidad de la República.

CARÁCTER: Internacional

[15] TÍTULO: How to promote good practices in the classroom

LUGAR: Roma (Italia)

FECHA: 22 de septiembre de 2006

EVENTO: Conferenza Internazionale "Buone prassi per l'integrazione e l'inclusiones"

ORGANIZA: Istituto Universitario di Scienze Motorie

CARÁCTER: Internacional

[16] TÍTULO: Towards inclusive education: effective classroom practices in Secondary Education in Spain

LUGAR: Roma (Italia)

FECHA: 23 de septiembre de 2006

EVENTO: Conferenza Internazionale "Buone prassi per l'integrazione e l'inclusiones"

ORGANIZA: Istituto Universitario di Scienze Motorie

CARÁCTER: Internacional

[17] TÍTULO: La Psicomotricidad, del pasado al futuro

LUGAR: México D.F.

FECHA: 5 de octubre de 2006

EVENTO: Congreso Internacional "Actualidades en Psicomotricidad"

ORGANIZA: Colegio Internacional de Educación Superior

CARÁCTER: Internacional

[18] TÍTULO: La Psicomotricidad y el desarrollo de la comunicación

en la escuela (conexión entre desarrollo lingüístico y psicomotor)

LUGAR: México D.F.
FECHA: 6 de octubre de 2006
EVENTO: Congreso Internacional "Actualidades en Psicomotricidad"
ORGANIZA: Colegio Internacional de Educación Superior
CARÁCTER: Internacional

[19] TÍTULO: Instrumentos de observación y análisis de resultados en el aula multisensorial

LUGAR: Amposta (Tarragona)
FECHA: 20 de octubre de 2006
EVENTO: Primeras Jornadas Estatales de Estimulación Multisensorial
ORGANIZA: Associació de Famílies amb disminuïts psíquics de la Comarca del Montsià
CARÁCTER: Nacional

[20] TÍTULO: Educación Inclusiva y Psicomotricidad
LUGAR: Santa Cruz de Tenerife
FECHA: 17 de marzo de 2007

EVENTO: II Jornadas Internacionales de Psicomotricidad: "Psicomotricidad y Lenguaje: del cuerpo a la palabra"
ORGANIZA: Asociación Canaria de Psicomotricidad en colaboración con el IASSS
CARÁCTER: Internacional

[21] TÍTULO: Grafomotricidad: el camino del cuerpo a la escritura
LUGAR: Santa Cruz de Tenerife
FECHA: 17 de marzo de 2007
EVENTO: II Jornadas Internacionales de Psicomotricidad: "Psicomotricidad y Lenguaje: del cuerpo a la palabra"
ORGANIZA: Asociación Canaria de Psicomotricidad en colaboración con el IASSS
CARÁCTER: Internacional

[22] TÍTULO: The journey from integration to inclusive education in Spain: overcoming resistances
LUGAR: Zagreb (Croacia)
FECHA: 15 de junio de 2007
EVENTO: 7 International Scientific Conference on Research in Education and Rehabilitation Sciences
ORGANIZA: Faculty of Education and Rehabilitation Sciences. University of Zagreb
CARÁCTER: Internacional

[23] TÍTULO: L'emotion, le regard et le geste en psychomotricité
LUGAR: París (Francia)

FECHA: 6 de julio de 2007
EVENTO: 26e Université d'été : Colloque « Emotions et Psychomotricité. Nouveaux regards sur les troubles du développement et leurs traitements »
ORGANIZA: Institut Supérieur de Rééducation Psychomotrice
CARÁCTER: Internacional

10.2. Comunicaciones en congresos

[1] TÍTULO: Revista PSICOMOTRICIDAD
LUGAR: Madrid
FECHA: 12 de marzo de 1994
EVENTO: I Coloquio Nacional de Psicomotricidad
ORGANIZA: CITAP. Centro de Investigación y Técnicas Aplicadas a la Psicomotricidad
CARÁCTER: Nacional

[2] TÍTULO: Situation actuelle de la psychomotricité en Espagne
LUGAR: Poitiers (Francia)
FECHA: 11 de noviembre de 1994
EVENTO: Congreso Aniversario del Diploma de Estado de Psicomotricidad en Francia "20 ans après"
ORGANIZA: Federation Française de Psychomotriciens
CARÁCTER: Internacional

[3] TÍTULO: Las herramientas informáticas como adaptaciones de acceso al curriculum para personas con necesidades educativas especiales graves y permanentes
LUGAR: Oviedo
FECHA: 31 de marzo de 1998
EVENTO: XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial
ORGANIZA: Universidad de Oviedo. Profesorado de Educación Especial de las Universidades Españolas.
CARÁCTER: Nacional

[4] TÍTULO: El psicomotricista, un profesional para las necesidades especiales
LUGAR: Granada
FECHA: 24 de abril de 1998
EVENTO: I Congreso Nacional de Motricidad y Necesidades Especiales
ORGANIZA: Asociación Española de Motricidad y Necesidades Especiales (AEMNE)
CARÁCTER: Nacional

[5] TÍTULO: El conocimiento de la formación y el empleo para personas con discapacidad en el marco universitario
LUGAR: Salamanca
FECHA: 15 de marzo de 2001

EVENTO: IV Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad
ORGANIZA: Instituto de Integración en la Comunidad (INICO).
Universidad de Salamanca
CARÁCTER: Internacional

[6] TÍTULO: Aprendiendo a cooperar cooperando
LUGAR: Palma de Mallorca
FECHA: 20 de marzo de 2002
EVENTO: XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial "Educación, diversidad y calidad de vida"
ORGANIZA: Universitat de les Illes Balears. Profesorado de Educación Especial de las Universidades Españolas.
CARÁCTER: Nacional

[7] TÍTULO: Comprendiendo la disgrafía
LUGAR: Santiago de Compostela
FECHA: 2 de abril de 2002
EVENTO: VII Congreso Internacional "Exigencias de la diversidad"
ORGANIZA: AEDES
CARÁCTER: Internacional

[8] TÍTULO: Escritura y coordinación visomotriz
LUGAR: Santiago de Compostela
FECHA: 2 de abril de 2002
EVENTO: VII Congreso Internacional "Exigencias de la diversidad"
ORGANIZA: AEDES
CARÁCTER: Internacional

[9] TÍTULO: Análisis de una experiencia de aprendizaje del español como segunda lengua. Orientaciones para la programación
LUGAR: San Sebastián
FECHA: 5 de julio de 2002
EVENTO: VII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas
ORGANIZA: CIOIE
CARÁCTER: Nacional

[10] TÍTULO: Evaluación de un proyecto de formación del profesorado ante la diversidad cultural
LUGAR: San Sebastián
FECHA: 5 de julio de 2002
EVENTO: VII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas
ORGANIZA: CIOIE
CARÁCTER: Nacional

[11] TÍTULO: Minorías en riesgo de exclusión
LUGAR: Ceuta
FECHA: 19 de junio de 2002
EVENTO: II Congreso Nacional sobre Inmigración, Interculturalidad y Convivencia
ORGANIZA: Instituto de Estudios Ceutíes
CARÁCTER: Nacional

[12] TÍTULO: Influencia de los aspectos metodológicos y organizativos en el aprendizaje del español como segunda lengua para alumnos magrebíes
LUGAR: Ceuta
FECHA: 19 de junio de 2002
EVENTO: II Congreso Nacional sobre Inmigración, Interculturalidad y Convivencia
ORGANIZA: Instituto de Estudios Ceutíes
CARÁCTER: Nacional

[13] TÍTULO: Mejora de la calidad de vida a través de programas de intervención en un centro ocupacional
LUGAR: Salamanca
FECHA: 21 de marzo de 2003
EVENTO: V Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad: "Investigación, Innovación y Cambio"
ORGANIZA: Instituto de Integración en la Comunidad (INICO).
Universidad de Salamanca
CARÁCTER: Internacional

[14] TÍTULO: Deficiencia visual y accesibilidad a los bienes culturales, turísticos, deportivos y recreativos: ¿exclusión y discriminación o hacia un ocio inclusivo?
LUGAR: Burgos
FECHA: 16 de marzo de 2005
EVENTO: III Congreso Internacional "Educación, diversidad y accesibilidad en el entorno europeo". XXII Jornadas de Universidades y Educación Especial
ORGANIZA: Universidad de Burgos
CARÁCTER: Internacional

[15] TÍTULO: Evaluation of the effectiveness in a teachers' educational program for the attention to the cultural diversity
LUGAR: Glasgow
FECHA: 1 de agosto de 2005
EVENTO: ISEC 2005. Inclusive and Supportive Education Congress
ORGANIZA: University of Strathclyde
CARÁCTER: Internacional

[16] TÍTULO: Ethnic minorities in Spain: teachers, parents and students beliefs and education performance in multicultural schools
LUGAR: Glasgow
FECHA: 2 de agosto de 2005
EVENTO: ISEC 2005. Inclusive and Supportive Education Congress
ORGANIZA: University of Strathclyde
CARÁCTER: Internacional

[17] TÍTULO: Effective classroom practices in secondary education in Spain
LUGAR: Glasgow
FECHA: 3 de agosto de 2005
EVENTO: ISEC 2005. Inclusive and Supportive Education Congress
ORGANIZA: University of Strathclyde
CARÁCTER: Internacional

[18] TÍTULO: Qué se hace en las escuelas canadienses para tener el carácter inclusivo que les falta a nuestras escuelas
LUGAR: Huelva
FECHA: 27 de Marzo de 2007
EVENTO: IV Congreso Internacional y XXIV Jornadas de Educación Especial y Universidades. "Atención a la diversidad, una responsabilidad compartida"
ORGANIZA: Departamento de Educación. Universidad de Huelva
CARÁCTER: Internacional

11. Cursos y seminarios impartidos

[1] TÍTULO: Aproximación al Autismo y los Trastornos Profundos del Desarrollo
LUGAR: Centro de Educación Especial "Primitiva López" de Cartagena
FECHA: 1-10/03/1989
ACTIVIDAD: Curso "Aproximación al Autismo y los Trastornos Profundos del Desarrollo"
ORGANIZA: CEP de Cartagena
TIEMPO: 4 horas

[2] TÍTULO: Dinámica de Grupos
LUGAR: Murcia
FECHA: 9-10/06/1990
ACTIVIDAD: Curso Monográfico de "Dinámica de Grupos"
ORGANIZA: Escuela de Animación y Educación en el Tiempo Libre Infantil y Juvenil "Insignia de Madera".
TIEMPO: 20 horas

[3] TÍTULO: Aproximación a la Psicomotricidad
LUGAR: Ciudad Rodrigo (Salamanca)
FECHA: 5-7/09/1990
ACTIVIDAD: Curso "Aproximación a la Psicomotricidad"
ORGANIZA: CEP de Ciudad Rodrigo (Salamanca)
TIEMPO: 20 horas

[4] TÍTULO: La construcción del propio cuerpo
LUGAR: Albacete
FECHA: 24-26/10/1990
ACTIVIDAD: Curso "La construcción del propio cuerpo"
ORGANIZA: Centro Base del INSERSO en Albacete
TIEMPO: 24 horas

[5] TÍTULO: Del movimiento a la palabra: aspectos psicomotrices que intervienen en los procesos de comprensión-producción del habla
LUGAR: Málaga
FECHA: 26-27/04/1991
ACTIVIDAD: Curso de Logopedia
ORGANIZA: Departamento de Psicología de la Universidad de Málaga
VALOR: 3 Créditos

[6] TÍTULO: La motricidad en el habla
LUGAR: Málaga
FECHA: 26/04/1991
ACTIVIDAD: Conferencia
ORGANIZA: Equipos de Atención Temprana y Apoyo a la Integración de Málaga
TIEMPO: 3 horas

[7] TÍTULO: La informática y la educación especial
LUGAR: Murcia
FECHA: 10/07/1991
ACTIVIDAD: Curso de Actualización Científica y Didáctica sobre "Medios Informáticos"
ORGANIZA: Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación
TIEMPO: 2 horas

[8] TÍTULO: El primer hijo y su repercusión en la relación de pareja
LUGAR: El Escorial (Madrid)
FECHA: 24/07/1991
ACTIVIDAD: Curso "La pareja joven"
ORGANIZA: Comisión Episcopal de Apostolado Seglar
TIEMPO: 2 horas

[9] TÍTULO: El Ordenador en la Educación Especial
LUGAR: Almendralejo (Badajoz)
FECHA: 9-11/07/1992

ACTIVIDAD: Curso "El Ordenador en la Educación Especial"

ORGANIZA: Asociación pro Personas con Deficiencias Psíquicas

TIEMPO: 20 horas

[10] TÍTULO: Medios Informáticos en Educación Especial e Integración

LUGAR: Cartagena

FECHA: 7-11/09/1992

ACTIVIDAD: Curso específico sobre Medios Informáticos en Educación Especial e Integración

ORGANIZA: Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación

TIEMPO: 10 horas

[11] TÍTULO: Medios Informáticos en Educación Infantil

LUGAR: Cartagena

FECHA: 08/03-19/04/1993

ACTIVIDAD: Curso específico sobre Medios Informáticos en Educación Infantil

ORGANIZA: CEP de Cartagena

TIEMPO: 10 horas

[12] TÍTULO: Psicomotricidad en Educación Especial

LUGAR: Toledo

FECHA: 5-9/07/1993

ACTIVIDAD: Curso "Psicomotricidad en Educación Especial"

ORGANIZA: Dirección Provincial del INSERSO en Toledo

TIEMPO: 40 horas

[13] TÍTULO: Programas informáticos de aprendizaje conceptual. Programas informáticos de contenidos curriculares de Primaria

LUGAR: Yecla (Murcia)

FECHA: Abril de 1993

ACTIVIDAD: Curso "Aplicación de la Informática a la Educación Infantil y Primaria".

ORGANIZA: CEP de Yecla

TIEMPO: 4 horas

[14] TÍTULO: Programa CARTOONERS. Muestra de una experiencia

LUGAR: La Alberca (Murcia)

FECHA: Abril de 1994

ACTIVIDAD: Curso ACD Modalidad C "Proyecto Atenea. Formación específica en N.T.I. orientadas a la Educación Infantil"

ORGANIZA: CEP nº 1 de Murcia

TIEMPO: 3 horas

[15] TÍTULO: Informática en Educación Infantil

LUGAR: Murcia

FECHA: 5-14/09/1994

ACTIVIDAD: Curso "Informática en Educación Infantil"

ORGANIZA: Dirección General de Educación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

TIEMPO: 20 horas

[16] TÍTULO: Fundamentación psicomotriz y vivencia corporal

LUGAR: México D.F.

FECHA: 30/09-2/10/1994

ACTIVIDAD: Curso "Fundamentación psicomotriz y vivencia corporal"

ORGANIZA: Instituto de Rehabilitación, Arte y Psicomotricidad Ribadetorre, Delegación en México de la Organización internacional de Psicomotricidad y Relajación

TIEMPO: 20 horas

[17] TÍTULO: La lateralidad y el esquema corporal: concepto, desarrollo y alteraciones

LUGAR: Barcelona

FECHA: Enero de 1994

ACTIVIDAD: Master en Mediación Terapéutica Corporal

ORGANIZA: Universidad de Barcelona

TIEMPO: 12 horas

[18] TÍTULO: El cuerpo en la escuela: desarrollo motor-cognitivo y psico-afectivo

LUGAR: Murcia

FECHA: Febrero de 1995

ACTIVIDAD: Curso "La Psicomotricidad y el Proyecto Curricular de Centro"

ORGANIZA: Convenio marco de cooperación MEC-Universidad de Murcia

TIEMPO: 7 horas

[19] TÍTULO: Formación personal psicomotriz: estrategias de intervención psicomotriz en educación especial

LUGAR: Murcia

FECHA: Curso 94/95

ACTIVIDAD: Curso de promoción educativa "Formación personal psicomotriz: estrategias de intervención psicomotriz en educación especial"

ORGANIZA: Universidad de Murcia

TIEMPO: 20 horas

[20] TÍTULO: Organización tónico-postural y procesos de lateralización corporal

LUGAR: Madrid

FECHA: 31/03-1/04/1995 y 5-6/07/1995

ACTIVIDAD: Curso "Curriculum de Psicomotricidad en la Educación Infantil"
ORGANIZA: Acción Educativa
TIEMPO: 18 horas

[21] TÍTULO: Organización tónico-postural y procesos de lateralización corporal
LUGAR: Madrid
FECHA: 21-22/04/1995 y 5-6/07/1995
ACTIVIDAD: Curso "Curriculum de Psicomotricidad en la Educación Infantil"
ORGANIZA: Acción Educativa
TIEMPO: 18 horas

[22] TÍTULO: Programa LAO. Posibilidades de utilización en Educación Especial
LUGAR: Murcia
FECHA: 26/02-27/03/1996
ACTIVIDAD: Curso "Aplicaciones del programa LAO (Logopedia Asistida por Ordenador)"
ORGANIZA: CPR de Murcia I
TIEMPO: 10 horas

[23] TÍTULO: Curriculum de psicomotricidad. Nivel de profundización
LUGAR: Madrid
FECHA: 3/11/1995-1/06/1996
ACTIVIDAD: Curso "Curriculum de psicomotricidad. Nivel de profundización"
ORGANIZA: Acción Educativa
TIEMPO: 20 horas

[24] TÍTULO: La psicomotricidad desde las asociaciones de psicomotricistas
LUGAR: Andorra (Teruel)
FECHA: 2/06/1996
ACTIVIDAD: Curso "Modelos de intervención psicomotriz"
ORGANIZA: CPR de Andorra (Teruel)
TIEMPO: 2 horas

[25] TÍTULO: Software de utilidades. Instalación de periféricos
LUGAR: La Manga del Mar Menor (Murcia)
FECHA: 1-12/07/1996
ACTIVIDAD: Curso ACD de Formación de Responsables de Medios Informáticos
ORGANIZA: Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación
TIEMPO: 4 horas

[26] TÍTULO: Iniciación a la Psicomotricidad
LUGAR: Denia (Alicante)
FECHA: 27-29/09/1996

ACTIVIDAD: Curso "Iniciación a la Psicomotricidad"
ORGANIZA: Asociación de Psicomotricistas del Estado Español
TIEMPO: 20 horas

[27] TÍTULO: Agresividad en el Desarrollo
LUGAR: México D.F.
FECHA: 30/05/1997
ACTIVIDAD: Conferencia-Taller sobre "Agresividad en el Desarrollo"
ORGANIZA: Colegio del Bosque e Instituto de Rehabilitación, Arte y Psicomotricidad Ribadetorre
TIEMPO: 4 horas

[28] TÍTULO: Fundamentación psicomotriz y vivencia corporal
LUGAR: México D.F.
FECHA: 30/05-1/06/1997
ACTIVIDAD: Curso "Fundamentación psicomotriz y vivencia corporal"
ORGANIZA: Instituto de Rehabilitación, Arte y Psicomotricidad Ribadetorre, Delegación en México de la Organización internacional de Psicomotricidad y Relajación
TIEMPO: 20 horas

[29] TÍTULO: Estimulación Psicomotriz en niños y niñas de 0 a 6 años
LUGAR: Madrid
FECHA: 18/10/1996-7/06/1997
ACTIVIDAD: Curso "Estimulación Psicomotriz en niños y niñas de 0 a 6 años (profundización)"
ORGANIZA: Acción Educativa
TIEMPO: 24 horas

[30] TÍTULO: El juego y el juguete en el desarrollo de la persona
LUGAR: Cartagena
FECHA: 7/10/1997
ACTIVIDAD: Curso "Adaptación de juguetes para personas con discapacidad"
ORGANIZA: IMSERSO de Albacete
TIEMPO: 2 horas

[31] TÍTULO: "La Psicomotricidad en España y en Europa" y "La formación del psicomotricista español"
LUGAR: Valladolid
FECHA: 2-4/04/1998
ACTIVIDAD: II Curso Regional de Psicomotricidad "Educación, salud y movimiento"
ORGANIZA: Asociación Profesional Castellano-Leonesa de Psicomotricidad
TIEMPO: 2 horas

[32] TÍTULO: La psicomotricidad: propuesta metodológica en Educación Infantil

LUGAR: Murcia

FECHA: Julio de 1998

ACTIVIDAD: Curso de Especialización en Educación Infantil (bienio 96/98)

ORGANIZA: Universidad de Murcia - Federación de Trabajadores de la Enseñanza de la UGT

TIEMPO: 4 horas

[33] TÍTULO: La psicomotricidad: propuesta metodológica en Educación Infantil

LUGAR: Murcia

FECHA: Julio de 1998

ACTIVIDAD: Curso de Especialización en Educación Infantil (bienio 96/98)

ORGANIZA: Universidad de Murcia - Unión Española de Cooperativas de Enseñanza de la Región de Murcia

TIEMPO: 4 horas

[34] TÍTULO: La psicomotricidad: fundamentos y contenidos. Desarrollo psicomotor del niño

LUGAR: Zaragoza

FECHA: Octubre de 1998

ACTIVIDAD: I Curso de Especialización Psicomotriz en la Escuela "Aplicación en Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria"

ORGANIZA: Asociación Aragonesa de Psicopedagogía - Universidad de Zaragoza

TIEMPO: 12 horas

[35] TÍTULO: Aspectos educativos de la deficiencia visual

LUGAR: Murcia

FECHA: Noviembre de 1998

ACTIVIDAD: Curso de Especialización en Educación Especial (bienio 97/99)

ORGANIZA: Universidad de Murcia - Federación de Trabajadores de la Enseñanza de la UGT

TIEMPO: 24,5 horas

[36] TÍTULO: Nuevas tecnologías y atención a la diversidad

LUGAR: Murcia

FECHA: 15-18/12/1998

[36] TÍTULO: Nuevas tecnologías y atención a la diversidad

LUGAR: Murcia

FECHA: 15-18/12/1998

ACTIVIDAD: Curso de Promoción Educativa "Estrategias y tácticas para la atención a la diversidad: Hacia una educación para todos"

ORGANIZA: Universidad de Murcia

TIEMPO: 2 horas

[37] TÍTULO: "Taller Práctico: Equilibrio y Control Postural" y "La psicomotricidad ante la diversidad. ¿Propuesta sanitaria, social y educativa?"

LUGAR: Valladolid

FECHA: 30/03-1/04/1999

ACTIVIDAD: III Curso Regional de Psicomotricidad como recurso de atención a la diversidad

ORGANIZA: Asociación Profesional Castellano-Leonesa de Psicomotricidad

TIEMPO: 2 horas

[38] TÍTULO: Psicomotricidad y expresión corporal en la Educación Infantil y Primaria

LUGAR: Alicante

FECHA: 23-30/09/1999

ACTIVIDAD: Curso "Psicomotricidad y expresión corporal en la Educación Infantil y Primaria"

ORGANIZA: Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Alicante

TIEMPO: 27,5 horas

[39] TÍTULO: Programas educativos: Clic

LUGAR: Molina de Segura

FECHA: 10/11-17/11/1999

ACTIVIDAD: La introducción de la informática en un contexto educativo. La tiza en retirada.

ORGANIZA: Centro de Profesores y Recursos de Molina de Segura

TIEMPO: 4 horas

[40] TÍTULO: Uso de las herramientas de Internet en el aula

LUGAR: Molina de Segura

FECHA: 16/11-11/01/2000

ACTIVIDAD: Seminario: Uso de Internet en el ámbito educativo

ORGANIZA: Centro de Profesores y Recursos de Molina de Segura

TIEMPO: 3 hora

[41] TÍTULO: Aplicación de las nuevas tecnologías en el aula

LUGAR: Cieza

FECHA: 23/11-2/12/1999

ACTIVIDAD: Jornadas de Software Educativo

ORGANIZA: Centro de Profesores y Recursos de Cieza

TIEMPO: 2 horas

[42] TÍTULO: La psicomotricidad en el desarrollo de la comunicación

LUGAR: Valladolid

FECHA: 14 y 15 de abril de 2000

ACTIVIDAD: Curso "La psicomotricidad como puerta a la comunicación infantil"

ORGANIZA: Centro de Profesores y Recursos Valladolid II

TIEMPO: 2 horas

[43] TÍTULO: Psicomotricidad, comunicación y lenguaje

LUGAR: Valencia

FECHA: 18 de noviembre de 2000

ACTIVIDAD: Curso Básico de Logopedia

ORGANIZA: Federación de Asociaciones por la Integración del Sordo en la Comunidad Valenciana

TIEMPO: 8 horas

[44] TÍTULO: La atención a la diversidad en Educación Secundaria

LUGAR: Murcia

FECHA: 11-21/12/2000

ACTIVIDAD: Curso de Promoción Educativa "La atención a la diversidad en la Educación Primaria y Secundaria"

ORGANIZA: Universidad de Murcia

TIEMPO: tres horas

[45] TÍTULO: Psicomotricidad, comunicación y lenguaje

LUGAR: Elda

FECHA: 13 de enero de 2001

ACTIVIDAD: Curso Básico de Logopedia

ORGANIZA: Federación de Asociaciones por la Integración del Sordo en la Comunidad Valenciana

TIEMPO: 8 horas

[46] TÍTULO: Conductas neuromotrices

LUGAR: Tenerife

FECHA: 2 de febrero de 2001

ACTIVIDAD: Máster Universitario en Psicomotricidad

ORGANIZA: Universidad de La Laguna (Tenerife)

TIEMPO: 2 horas

[47] TÍTULO: Conductas motrices de base

LUGAR: Tenerife

FECHA: 2 de febrero de 2001

ACTIVIDAD: Máster Universitario en Psicomotricidad

ORGANIZA: Universidad de La Laguna (Tenerife)

TIEMPO: 2 horas

[48] TÍTULO: Conductas perceptivomotrices

LUGAR: Tenerife

FECHA: 2 de febrero de 2001

ACTIVIDAD: Máster Universitario en Psicomotricidad

ORGANIZA: Universidad de La Laguna (Tenerife)

TIEMPO: 3 horas

[49] TÍTULO: La psicomotricidad en la Escuela

LUGAR: Illescas (Toledo)

FECHA: 27/10/2000-31/03/2001

ACTIVIDAD: Curso "La Psicomotricidad en la Escuela"

ORGANIZA: Centro de Profesores y Recursos de Illescas (Toledo)

TIEMPO: 10 horas

[50] TÍTULO: Uso del ordenador. Internet para el profesorado de Garantía Social

LUGAR: Cartagena

FECHA: 4/12/2000 al 5/03/2001

ACTIVIDAD: Curso "Uso del ordenador. Internet para el profesorado de Garantía Social"

ORGANIZA: CPR de Cartagena-La Unión

TIEMPO: 30 horas

[51] TÍTULO: Iniciación a la informática

LUGAR: Cartagena

FECHA: 28/11/2000 al 22/05/2001

ACTIVIDAD: Curso "Informática para representantes de formación de los centros del ámbito del CPR de Cartagena-La Unión"

ORGANIZA: CPR de Cartagena-La Unión

TIEMPO: 40 horas

[52] TÍTULO: Cuestiones en torno a la psicomotricidad

LUGAR: Motilla del Palancar (Cuenca)

FECHA: 27/10/2000 al 31/03/2001

ACTIVIDAD: Curso Centralizado de Psicomotricidad en la Escuela

ORGANIZA: CPR de Motilla del Palancar (Cuenca)

TIEMPO: 10 horas

[53] TÍTULO: Educación, Nuevas Tecnologías y Discapacidad

LUGAR: Cieza

FECHA: 16-20/07/2001

ACTIVIDAD: Curso "Nuevas Tecnologías y Discapacidad: Presente y Futuro"

ORGANIZA: Universidad Internacional del Mar

TIEMPO: 4 horas

[54] TÍTULO: La atención a la diversidad

LUGAR: Murcia

FECHA: Curso 2001/2002

ACTIVIDAD: Curso de Aptitud Pedagógica (CAP)

ORGANIZA: Universidad de Murcia

TIEMPO: 15 horas

[55] TÍTULO: El contenido de la psicomotricidad
LUGAR: Madrid
FECHA: 6/10/-15/12/2001
ACTIVIDAD: Curso "Psicomotricidad en Educación Infantil"
ORGANIZA: Asociación de Psicomotricistas del Estado Español. Reconocido por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid
TIEMPO: 8 horas

[56] TÍTULO: Aprendizaje Cooperativo
LUGAR: Almería
FECHA: 6/11/-29/12/2001
ACTIVIDAD: Curso "Adaptaciones curriculares en Formación Profesional Específica y Programas de Garantía Social"
ORGANIZA: Centro de Profesorado de Almería
TIEMPO: 4 horas

[57] TÍTULO: Contenidos de la Psicomotricidad: aplicaciones prácticas
LUGAR: Teruel
FECHA: 12-27/04/2002
ACTIVIDAD: Curso "Contenidos de la Psicomotricidad: aplicaciones prácticas"
ORGANIZA: Asociación Aragonesa de Psicopedagogía. Reconocido por el Departamento de Educación y Ciencia del Gobierno de Aragón
TIEMPO: 15 horas

[58] TÍTULO: La práctica psicomotriz en Educación Infantil y Primaria
LUGAR: Murcia
FECHA: 15/01/-14/02/2002
ACTIVIDAD: Curso "La práctica psicomotriz en Educación Infantil y Primaria"
ORGANIZA: Centro de Profesores y Recursos de Murcia II
TIEMPO: 30 horas

[59] TÍTULO: Programa Clic y sus aplicaciones. Webs educativas y software educativo en Internet
LUGAR: Torre Pacheco
FECHA: 18/02/-29/04/2002
ACTIVIDAD: Curso "Mantenimiento de redes y equipos: responsables de medios informáticos"
ORGANIZA: Centro de Profesores y Recursos de Torre Pacheco
TIEMPO: 9 horas

[60] TÍTULO: Recursos educativos en Internet
LUGAR: Lorca
FECHA: 19/02/-23/05/2002
ACTIVIDAD: Curso "Mantenimiento de Redes y

Equipos I: Responsables de medios informáticos"
ORGANIZA: Centro de Profesores y Recursos de Lorca
TIEMPO: 6 horas

[61] TÍTULO: Recursos educativos en Internet
LUGAR: Lorca
FECHA: 20/02/-27/05/2002
ACTIVIDAD: Curso "Mantenimiento de Redes y Equipos II: Responsables de medios informáticos"
ORGANIZA: Centro de Profesores y Recursos de Lorca
TIEMPO: 6 horas

[62] TÍTULO: La atención a la diversidad
LUGAR: Murcia
FECHA: Curso 2002/2003
ACTIVIDAD: Curso de Aptitud Pedagógica (CAP)
ORGANIZA: Universidad de Murcia
TIEMPO: 9 horas

[63] TÍTULO: Recursos educativos en Internet
LUGAR: Lorca
FECHA: 09/09/-10/12/2002
ACTIVIDAD: Curso "Formación para Responsables de Medios Informáticos en Centros"
ORGANIZA: Centro de Profesores y Recursos de Lorca
TIEMPO: 6 horas

[64] TÍTULO: Software educativo
LUGAR: Lorca
FECHA: 03/10/2002-28/05/2003
ACTIVIDAD: Proyecto de Formación en Centros "Desarrollo de las TIC en el aula"
ORGANIZA: Centro de Profesores y Recursos de Lorca
TIEMPO: 4 horas

[65] TÍTULO: Webs educativas y software educativo en Internet. Programa Clic y sus aplicaciones
LUGAR: Torre Pacheco
FECHA: 18/09/-25/11/2002
ACTIVIDAD: Formación para responsables de medios informáticos en los centros docentes
ORGANIZA: Centro de Profesores y Recursos de Torre Pacheco
TIEMPO: 9 horas

[66] TÍTULO: Internet como fuente de recursos
LUGAR: Lorca
FECHA: 09/10/2002-14/05/2003
ACTIVIDAD: Proyecto de Formación en Centros "Pantallas para la educación y el aprendizaje"
ORGANIZA: Centro de Profesores y Recursos de Lorca

Lorca
TIEMPO: 4 horas

[67] TÍTULO: Internet Explorer, edición y elaboración de páginas web
LUGAR: Lorca
FECHA: 15/10/-19/11/2002
ACTIVIDAD: Curso "Área de Tecnología. Módulo II: Internet y comunidades virtuales"
ORGANIZA: Centro de Profesores y Recursos de Lorca
TIEMPO: 24 horas

[68] TÍTULO: La Psicomotricidad: fundamentos y contenidos
LUGAR: Zaragoza
FECHA: 18-19/10/2002
ACTIVIDAD: Curso de Postgrado "Psicomotricidad y Educación"
ORGANIZA: Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza
TIEMPO: 12 horas

[69] TÍTULO: La importancia del juego en el desarrollo: aplicación práctica a niñas y niños con necesidades educativas especiales
LUGAR: Laterza (Italia)
FECHA: 23-26/10/2002
ACTIVIDAD: Curso de Formación Continua de los Trabajadores de la Sanidad: "La importancia del juego en el desarrollo: aplicación práctica a niñas y niños con necesidades educativas especiales"
ORGANIZA: OSMAIRM
TIEMPO: 10 horas

[70] TÍTULO: Internet como fuente de recursos
LUGAR: Puerto Lumbreras
FECHA: 20/11/2002-14/05/2003
ACTIVIDAD: Proyecto de Formación en Centros "Las NN.TT. en el Centro Escolar"
ORGANIZA: Centro de Profesores y Recursos de Lorca
TIEMPO: 4 horas

[71] TÍTULO: La dimensión corporal en la escuela
LUGAR: Murcia
FECHA: 25/11-9/12/2002
ACTIVIDAD: Curso de Promoción Educativa "Trabajo alternativo en el aula: tendencias actuales"
ORGANIZA: Universidad de Murcia
TIEMPO: 5 horas

[72] TÍTULO: La Psicomotricidad y la Educación Preescolar
LUGAR: México D.F.
FECHA: 16/01/2003

ACTIVIDAD: Conferencia "La Psicomotricidad y la Educación Preescolar"
ORGANIZA: Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños
TIEMPO: 2 horas

[73] TÍTULO: La Psicomotricidad Génesis y Desarrollo del Pensamiento y el Afecto
LUGAR: México D.F.
FECHA: 17/01/2003

ACTIVIDAD: Conferencia "La Psicomotricidad Génesis y Desarrollo del Pensamiento y el Afecto"
ORGANIZA: Escuela Superior de Educación Física
TIEMPO: 2 horas

[74] TÍTULO: La Psicomotricidad Génesis y Desarrollo del Pensamiento y el Afecto
LUGAR: México D.F.
FECHA: 18-20/01/2003
ACTIVIDAD: Curso Postcongreso "La Psicomotricidad Génesis y Desarrollo del Pensamiento y el Afecto (un enfoque educativo y psicoterapéutico)"
ORGANIZA: Colegio Internacional de Educación Superior
TIEMPO: 20 horas

[75] TÍTULO: Internet y correo electrónico
LUGAR: Lorca
FECHA: 19/02/-21/05/2003
ACTIVIDAD: Proyecto de Formación en Centros "Las NN.TT. y la Educación Infantil"
ORGANIZA: Centro de Profesores y Recursos de Lorca
TIEMPO: 4 horas

[76] TÍTULO: La psicomotricidad en Infantil y Primaria
LUGAR: Murcia
FECHA: 24/03-5/04/2003
ACTIVIDAD: Curso "Educación Física en Primaria: aspectos generales de su didáctica"
ORGANIZA: Federación de Trabajadores de la Enseñanza de UGT. Reconocido por la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia
TIEMPO: 3 horas

[77] TÍTULO: Elaboración de Páginas Web
LUGAR: Totana
FECHA: 18/02/-25/03/2003
ACTIVIDAD: Curso "Elaboración de Páginas Web (Librilla)"
ORGANIZA: Centro de Profesores y Recursos de Lorca
TIEMPO: 27 horas

[78] TÍTULO: La atención a la diversidad
LUGAR: Murcia
FECHA: Curso 2003/2004
ACTIVIDAD: Curso de Aptitud Pedagógica (CAP)
ORGANIZA: Universidad de Murcia
TIEMPO: 3 horas

[79] TÍTULO: Expresión Corporal y Psicomotricidad en el contexto educativo
LUGAR: Lorca
FECHA: 03/04/-27/05/2003
ACTIVIDAD: Curso "Expresión Corporal y Psicomotricidad en el contexto educativo"
ORGANIZA: Centro de Profesores y Recursos de Lorca
TIEMPO: 30 horas

[80] TÍTULO: La Discapacidad en el Siglo XXI
LUGAR: Cieza
FECHA: 22-29/09/2003
ACTIVIDAD: Jornadas Informativas sobre la Discapacidad Auditiva en el Siglo XXI
ORGANIZA: Centro de Profesores y Recursos de Cieza
TIEMPO: 1 hora

[81] TÍTULO: La mediación tecnológica en la inserción laboral de las personas con discapacidad
LUGAR: Melilla
FECHA: 3/12/2003
ACTIVIDAD: Curso "Atención a alumnos con necesidades educativas especiales. Nuevas tecnologías"
ORGANIZA: Centro de Profesores y Recursos de Melilla
TIEMPO: 2 horas

[82] TÍTULO: El rol profesional del psicomotricista
LUGAR: Barcelona
FECHA: 29/05/2004
ACTIVIDAD: Jornada monográfica "Cuerpo y Movimiento. Experiencias y Reflexiones en torno a la Psicomotricidad"
ORGANIZA: Universitat Ramon Llull
TIEMPO: 1 hora

[83] TÍTULO: El rol del psicomotricista
LUGAR: Buenos Aires
FECHA: 14/09/2004
ACTIVIDAD: Conferencia a los alumnos y titulados de la Licenciatura en Psicomotricidad
ORGANIZA: Universidad CAECE
TIEMPO: 2 horas

[84] TÍTULO: El psicomotricista y sus competencias, una visión internacional
LUGAR: Tarragona
FECHA: 19/10/2004
ACTIVIDAD: Postgrado "Especialista Universitari en Educació Psicomotriu"
ORGANIZA: Universidad Rovira i Virgili
TIEMPO: 2 horas

[85] TÍTULO: Conceptos teóricos-prácticos de Psicomotricidad
LUGAR: Molina de Segura (Murcia)
FECHA: 01/02/-02/03/2005
ACTIVIDAD: Curso "Psicomotricidad en Educación Infantil"
ORGANIZA: Centro de Profesores y Recursos de Molina de Segura
TIEMPO: 30 horas

[86] TÍTULO: La mirada y el gesto en psicomotricidad
LUGAR: La Laguna (Tenerife)
FECHA: 18-21/05/2005
ACTIVIDAD: IV Jornadas Canarias de Psicomotricidad. Los contenidos de la formación del psicomotricista.
ORGANIZA: Universidad de La Laguna
TIEMPO: 8 horas

[87] TÍTULO: Intervención didáctica y necesidades educativas derivadas de la diversidad sensorial
LUGAR: La Rábida. Palos de la Frontera (Huelva)
FECHA: 18/04/05 a 15/07/05
ACTIVIDAD: Maestría en la escuela de la diversidad: educación nclusiva, construyendo una escuela sin exclusiones.
ORGANIZA: Universidad Internacional de Andalucía
TIEMPO: 10 horas

[88] TÍTULO: Contenidos curriculares de la Psicomotricidad
LUGAR: Illescas (Toledo)
FECHA: 20/01/2006-18/03/2006
ACTIVIDAD: Curso "Psicomotricidad y Comunicación en Infantil"
ORGANIZA: Centro de Profesores y Recursos de Illescas (Toledo)
TIEMPO: 12 horas

[89] TÍTULO: Educación Inclusiva
LUGAR: Montevideo (Uruguay)
FECHA: 23/02/2006

ACTIVIDAD: Ateneo Abierto sobre Educación Inclusiva
ORGANIZA: Escuela Universitaria de Tecnología Médica. Facultad de Medicina. Universidad de la República.
TIEMPO: 2 horas

[90] TÍTULO: La Psicomotricidad en Educación Infantil
LUGAR: Murcia
FECHA: 04/05/-07/06/2006
ACTIVIDAD: Curso "La Psicomotricidad en Educación Infantil"
ORGANIZA: Centro de Profesores y Recursos Murcia I
TIEMPO: 24 horas

[91] TÍTULO: La mirada y el gesto en Psicomotricidad
LUGAR: México D.F.
FECHA: 08/10/2006
ACTIVIDAD: Taller Postcongreso
ORGANIZA: Colegio Internacional de Educación Superior
TIEMPO: 8 horas

[92] TÍTULO: La profesión de psicomotricista en el panorama internacional
LUGAR: Tarragona
FECHA: 09/06/2006
ACTIVIDAD: Conferencia de clausura para los alumnos del curso de postgrado "Especialista Universitari en Educació Psicomotriu en l'Ambit escolar"
ORGANIZA: Universitat Rovira i Vigili
TIEMPO: 2 horas

[93] TÍTULO: La educación inclusiva: "una nueva escuela para todos"
LUGAR: Quintanar del Rey (Cuenca)
FECHA: 21-22/02/2007
ACTIVIDAD: Curso "La escuela inclusiva: modelos organizativos para la respuesta a la diversidad"
ORGANIZA: CPR de Motilla del Palancar
TIEMPO: 6 horas

[94] TÍTULO: Estrategias Metodológicas y organizativas para dar respuesta a la diversidad
LUGAR: Landete (Cuenca)
FECHA: 27-28/02/2007
ACTIVIDAD: Curso "Modelos organizativos para la respuesta a la diversidad en una escuela inclusiva"
ORGANIZA: Centro de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural de Landete (Cuenca)
TIEMPO: 6 horas

[95] TÍTULO: Queriendo incluir, pero excluyendo en realidad
LUGAR: Murcia
FECHA: 23/05/2007

ACTIVIDAD: Seminario Regional de Compensación Educativa e Interculturalidad en Educación Prima
ORGANIZA: Consejería de Educación y Cultura
TIEMPO: 2 horas

[96] TÍTULO: La inclusión educativa: elementos a considerar de la experiencia de otros países
LUGAR: Motilla del Palancar (Cuenca)
FECHA: 20/06/2007
ACTIVIDAD: II Jornadas de Intercambio de Experiencias Educativas y Buenas Prácticas Docentes
ORGANIZA: Centro de Profesores de Motilla del Palancar
TIEMPO: 2 horas

[97] TÍTULO: L'emotion, le regard et le geste en psychomotricité
LUGAR: París (Francia)
FECHA: 10 de julio de 2007
ACTIVIDAD: 26e Université d'été : Séminaire « Emotions et Psychomotricité. Nouveaux regards sur les troubles du développement et leurs traitements »
ORGANIZA: Institut Supérieur de Rééducation Psychomotrice
TIEMPO: 8 horas

[98] TÍTULO: De la escuela integradora a la escuela inclusiva
LUGAR: Torre Pacheco (Murcia)
FECHA: 16/10/2007
ACTIVIDAD: Curso "Metodología en el proceso educativo de los ACNEAE en el aula ordinaria"
ORGANIZA: Centro de Profesores y Recursos Mar Menor
TIEMPO: 4 horas

[99] TÍTULO: La integración sensorial y su aplicación en aulas multisensoriales
LUGAR: Deltebre (Tarragona)
FECHA: 26-27 de octubre y 9-10 de noviembre de 2007
ACTIVIDAD: Curso "La integración sensorial y su aplicación en aulas multisensoriales"
ORGANIZA: APASA. Asociación de Familias con Disminuidos Psíquicos de la Comarca del Montsiá
TIEMPO: 18 horas

[100] TÍTULO: La estimulación sensorial básica en Psicomotricidad: tacto, cinestesia y propiocepción
LUGAR: Montevideo (Uruguay)

FECHA: 14/12/2007
ACTIVIDAD: Conferencia para profesorado y estudiantado
ORGANIZA: Escuela Universitaria de Tecnología Médica. Facultad de Medicina. Universidad de la República.
TIEMPO: 2 horas

12. Cursos y seminarios recibidos

[1] TÍTULO: Curso de "Tecnología Educativa"
LUGAR: Salamanca
FECHA: Mayo de 1981
ORGANIZA: Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Salamanca

[2] TÍTULO: Curso de "Expresión Artística en el Ciclo Medio de E.G.B."
LUGAR: Salamanca
FECHA: Febrero de 1983
ORGANIZA: Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Enseñanza General Básica "Luis Vives"
DURACIÓN: 8 horas

[3] TÍTULO: Terceras Jornadas Internacionales de Psicomotricidad
LUGAR: Madrid
FECHA: 25-26/03/1983

[4] TÍTULO: I Seminario Teórico de Psicomotricidad Relacional, impartido por André Lapierre
LUGAR: Murcia
FECHA: 18-19/04/1983
ORGANIZA: ICE Universidad de Murcia – Escuela de Verano de la Región de Murcia. Grupo de Psicomotricidad Relacional (Murcia)

[5] TÍTULO: Curso de "Lenguaje Mímico conjugado con la Clave de Fitzgerald"
LUGAR: Cartagena
FECHA: 9/05-29/06/1983
ORGANIZA: Consejería de Cultura y Educación de la Región de Murcia – APANDA (Cartagena)
DURACIÓN: 36 horas

[6] TÍTULO: Curso de "Técnicas de Diagnóstico y Rehabilitación del Lenguaje y la Audición"
LUGAR: Cartagena
FECHA: 25/04-25/06/1984
ORGANIZA: ICE Universidad de Murcia
DURACIÓN: 51 horas

[7] TÍTULO: Curso de "Expresión Plástica en E.G.B."
LUGAR: Cartagena
FECHA: 12-13/09/1984
ORGANIZA: Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. "Luis Vives" de la Universidad Pontificia de Salamanca
DURACIÓN: 6 horas

[8] TÍTULO: Seminario de "Comunicación Padres-Hijos"
LUGAR: Cartagena
FECHA: 3/05-5/06/1985
ORGANIZA: Centro Asociado de la UNED de Cartagena
DURACIÓN: 20 horas

[9] TÍTULO: Curso de "Trastornos de Conducta en la Infancia"
LUGAR: San Sebastián
FECHA: Septiembre de 1986
ORGANIZA: Universidad del País Vasco

[10] TÍTULO: Curso de Formación en "Prevención de Drogodependencias"
LUGAR: Cartagena
FECHA: 16-27/02/1987
ORGANIZA: Concejalía de Sanidad y Consumo. Ayuntamiento de Cartagena
DURACIÓN: 25 horas

[11] TÍTULO: Congreso de Educación
LUGAR: Bilbao
FECHA: 13-17/10/1987
ORGANIZA: II Congreso Mundial Vasco

[12] TÍTULO: Seminario Interno de Educación Especial del C.P.E.E. "Primitiva López"
LUGAR: Cartagena
FECHA: 1/10/1987-31/5/1988
ORGANIZA: Centro de Profesores de Cartagena
DURACIÓN: 20 horas

[13] TÍTULO: Curso de "Informática y Rehabilitación Logopédica"
LUGAR: Cartagena
FECHA: Abril-mayo de 1988
ORGANIZA: Asociación de Padres de Niños con Deficiencias Auditivas de Cartagena (APANDA)
DURACIÓN: 24 horas

[14] TÍTULO: Curso de "Técnicas de Modificación de Conducta"
LUGAR: Cartagena
FECHA: 9-19/05/1988

ORGANIZA: Centro de Profesores de Cartagena
DURACIÓN: 10 horas

[15] TÍTULO: Curso de "Intervención Educativa en Autismo"
LUGAR: Madrid
FECHA: Curso 1988/1989
ORGANIZA: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial
DURACIÓN: 65 horas

[16] TÍTULO: Curso de Psicomotricidad.
LUGAR: Cartagena
FECHA: 13-17/02/1989
ORGANIZA: Centro de Profesores de Cartagena
DURACIÓN: 15 horas

[17] TÍTULO: Curso de "Aproximación al Autismo y los Trastornos Profundos del Desarrollo"
LUGAR: Cartagena
FECHA: 1-10/03/1989
ORGANIZA: Centro de Profesores de Cartagena
DURACIÓN: 10 horas

[18] TÍTULO: Curso de "Evaluación del Lenguaje"
LUGAR: Cartagena
FECHA: 14-15/04/1989
ORGANIZA: Centro de Profesores de Cartagena
DURACIÓN: 10 horas

[19] TÍTULO: Seminario Interno de Educación Especial del C.P.E.E. "Primitiva López"
LUGAR: Cartagena
FECHA: 1/01/1988-31/5/1989
ORGANIZA: Centro de Profesores de Cartagena
DURACIÓN: 25 horas

[20] TÍTULO: Université d'Été : "Inhibition psychomotrice et image du corps"
LUGAR: París
FECHA: 3-13/07/1989
ORGANIZA: Institut Supérieur de Rééducation Psychomotrice

[21] TÍTULO: Curso de "Iniciación a la Informática"
LUGAR: Cartagena
FECHA: 27 de octubre al 15 de diciembre de 1989
ORGANIZA: Centro de Profesores de Cartagena
DURACIÓN: 12 horas

[22] TÍTULO: Curso de "Informática y Educación Especial"
LUGAR: Madrid
FECHA: 8-19/01/1990
ORGANIZA: Programa de Nuevas Tecnologías del

Ministerio de Educación y Ciencia
DURACIÓN: 60 horas

[23] TÍTULO: Curso de "Posibilidades de la Informática en las distintas discapacidades"
LUGAR: Madrid
FECHA: 23-27/04/1990
ORGANIZA: Programa de Nuevas Tecnologías del Ministerio de Educación y Ciencia
DURACIÓN: 35 horas

[24] TÍTULO: Seminario Interno de Educación Especial del C.P.E.E. "Primitiva López"
LUGAR: Cartagena
FECHA: 1/11/1989-31/5/1990
ORGANIZA: Centro de Profesores de Cartagena
DURACIÓN: 25 horas

[25] TÍTULO: Université d'Été: "Consultation et prévention en psychomotricité"
LUGAR: París
FECHA: 2-13/07/1990
ORGANIZA: Institut Supérieur de Rééducation Psychomotrice

[26] TÍTULO: Jornadas sobre "Nuevas Tecnologías y Discapacidad"
LUGAR: Madrid
FECHA: 3-5/12/1990
ORGANIZA: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía
DURACIÓN: 18 horas

[27] TÍTULO: Curso "El desarrollo neurolingüístico infantil"
LUGAR: Madrid
FECHA: 2/02/1991
ORGANIZA: CITAP. Centro de Psicomotricidad
DURACIÓN: 8 horas

[28] TÍTULO: II Convegno Nazionale "Informatica, Didattica e Disabilità"
LUGAR: Pisa
FECHA: 4-5/11/1991
ORGANIZA: CNUCE-GAID
DURACIÓN: 16 horas

[29] TÍTULO: III Encuentro del Cuerpo en la Escuela
LUGAR: Granada
FECHA: 7-9/06/1991
ORGANIZA: CEP de Granada
DURACIÓN: 30 horas

- [30] TÍTULO: Curso teórico sobre "La Práctica Psicomotriz"
impartido por Bernard Aucouturier
LUGAR: Murcia
FECHA: 15-17/05/1992
ORGANIZA: Universidad de Murcia
DURACIÓN: 12 horas
- [31] TÍTULO: Grupo de Trabajo sobre Informática y Educación Especial
LUGAR: Cartagena
FECHA: 24/10/1991-20/05/1992
ORGANIZA: CEP de Cartagena
DURACIÓN: 32 horas
- [32] TÍTULO: Grupo de Trabajo sobre Informática y Educación Especial
LUGAR: Cartagena
FECHA: 13/10/1992-25/05/1993
ORGANIZA: CEP de Cartagena
DURACIÓN: 35 horas
- [33] TÍTULO: XIX Reunión Científica de A.E.D.E.S. sobre Nuevas Tecnologías y Necesidades Especiales
LUGAR: Vitoria
FECHA: 26-29/11/1993
ORGANIZA: AEDES
DURACIÓN: 24 horas
- [34] TÍTULO: I Jornadas Internacionales de Intervención en Relajación
LUGAR: Madrid
FECHA: 27 y 28 de marzo de 1993
ORGANIZA: CITAP. Instituto de Psicomotricidad
DURACIÓN: 15 horas
- [35] TÍTULO: III Convegno Nazionale "Informatica, Didattica e Disabilità"
LUGAR: Turin
FECHA: 4-6/11/1993
ORGANIZA: Consorzio per il Sistema Informativo
DURACIÓN: 15 horas
- [36] TÍTULO: I Coloquio Nacional de Psicomotricidad: "Psicomotricidad y Curriculum"
LUGAR: Madrid
FECHA: 11-13/11/1994
ORGANIZA: CITAP. Instituto de Psicomotricidad
DURACIÓN: 20 horas
- [37] TÍTULO: Seminario de Intercambio de Aseores de Formación de la Región de Murcia
LUGAR: Mazarrón (Murcia)
FECHA: 28- 29/04/1994
- ORGANIZA: Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia
DURACIÓN: 14 horas
- [38] TÍTULO: Université d'Été: "Neurosciences et Psychomotricité"
LUGAR: París
FECHA: 3-10/07/1994
ORGANIZA: Institut Supérieur de Rééducation Psychomotrice
DURACIÓN: 90 horas
- [39] TÍTULO: Curso telemático: "Ibertex. Aplicaciones Educativas"
LUGAR: Madrid
FECHA: 27/02/-11/03/1995
ORGANIZA: Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación
DURACIÓN: 20 horas
- [40] TÍTULO: Curso sobre "Psicomotricidad, Integración y Necesidades Educativas Especiales"
LUGAR: Madrid
FECHA: 24-26/03/1995
ORGANIZA: Acción Educativa
DURACIÓN: 16 horas
- [41] TÍTULO: Curso de "Nuevas Tecnologías para Necesidades Educativas Especiales"
LUGAR: Madrid
FECHA: 8-19/05/1995
ORGANIZA: Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación
DURACIÓN: 70 horas
- [42] TÍTULO: Curso de formación inicial de Aseores de Formación Permanente
LUGAR: Alcalá de Henares
FECHA: 01/10/94-31/07/95
ORGANIZA: C.P.R. Alcalá de Henares
DURACIÓN: 187 horas
- [43] TÍTULO: II Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad
LUGAR: Salamanca
FECHA: 20-22/03/1997
ORGANIZA: Universidad de Salamanca
DURACIÓN: 30 horas
- [44] TÍTULO: Curso "Internet, un recurso didáctico"
LUGAR: Madrid
FECHA: 24/02/-11/04/1997
ORGANIZA: Programa de Nuevas Tecnologías de

la Información y de la Comunicación
DURACIÓN: 30 horas

[45] TÍTULO: Curso "Échanos un cable"
LUGAR: Madrid
FECHA: 22-26/09/1997
ORGANIZA: Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación
DURACIÓN: 35 horas

[46] TÍTULO: XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial
LUGAR: Oviedo
FECHA: 30/03-2/04/1998
ORGANIZA: Universidad de Oviedo
DURACIÓN: 33 horas

[47] TÍTULO: I Congreso Nacional de Motricidad y Necesidades Especiales
LUGAR: Granada
FECHA: 23-25/04/1998
ORGANIZA: Asociación Española de Motricidad y Necesidades Especiales
DURACIÓN: 30 horas

[48] TÍTULO: Curso de "Aldea Digital"
LUGAR: Madrid
FECHA: 21/09-29/10/1998
ORGANIZA: Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación
DURACIÓN: 90 horas

[49] TÍTULO: Seminario Tecnoneet 2000: I Congreso Internacional de Nuevas Tecnologías y Necesidades Educativa Especiales
LUGAR: Murcia
FECHA: 22/25/06/2000
ORGANIZA: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia
DURACIÓN: 30 horas

[50] TÍTULO: II Congreso Nacional de Motricidad y Necesidades Especiales
LUGAR: Madrid
FECHA: 21 al 24 de septiembre de 2000
ORGANIZA: Asociación Española de Motricidad y Necesidades Especiales
DURACIÓN: 30 horas

[51] TÍTULO: IV Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad: "Apoyos, autodeterminación y calidad de vida"
LUGAR: Salamanca
FECHA: 14-17/03/2001
ORGANIZA: Universidad de Salamanca
DURACIÓN: 30 horas

[52] TÍTULO: Curso de "Metodología y Campus virtual de la UOC"
LUGAR: Barcelona
FECHA: Julio de 2001
ORGANIZA: Universitat Oberta de Catalunya
DURACIÓN: 45 horas

[53] TÍTULO: V Congreso Internacional EDUTEC'01 de Tecnología, Educación y Desarrollo sostenible
LUGAR: Murcia
FECHA: Septiembre de 2001
ORGANIZA: EDUTEC

[54] TÍTULO: Primeras Jornadas Regionales sobre Educación de los alumnos/as con déficit auditivo
LUGAR: Murcia
FECHA: 26-28/10/2001
ORGANIZA: Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia
DURACIÓN: 20 horas

[55] TÍTULO: Curso de "Sexualidad y educación afectiva y sexual en personas con discapacidad psíquica"
LUGAR: Valencia
FECHA: 20/03-20/11/2001
ORGANIZA: Instituto de Estudios de la Sexualidad y la Pareja
DURACIÓN: 60 horas

[56] TÍTULO: XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial, "Educación, diversidad y calidad de vida"
LUGAR: Palma de Mallorca
FECHA: 18-21/03/2002
ORGANIZA: Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares
DURACIÓN: 20 horas

[57] TÍTULO: VII Congreso Internacional "Exigencias de la diversidad"
LUGAR: Santiago de Compostela
FECHA: 1-3/04/2002
ORGANIZA: Asociación Española para la Educación Especial (AEDES)
DURACIÓN: 30 horas

[58] TÍTULO: II Congreso Nacional sobre Inmigración, Interculturalidad y Convivencia
LUGAR: Ceuta
FECHA: 17-22/06/2002
ORGANIZA: Instituto de Estudios Ceutíes
DURACIÓN: 30 horas

[59] TÍTULO: VII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas "Retos educativos para la próxima década en la Unión Europea y sus implicaciones organizativas"

LUGAR: San Sebastián

FECHA: 4-6/07/2002

ORGANIZA: Universidad del País Vasco

DURACIÓN: 30 horas

[60] TÍTULO: V Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad: "Investigación, Innovación y Cambio"

LUGAR: Salamanca

FECHA: 20-22/03/2003

ORGANIZA: Universidad de Salamanca

DURACIÓN: 25 horas

[61] TÍTULO: XX Jornadas de Universidades y Educación Especial: "Educación y diversidades: formación, acción e investigación"

LUGAR: Barcelona

FECHA: 8-11/10/2003

ORGANIZA: Universidad de Barcelona

[62] TÍTULO: Conferencia Europea sobre Necesidades Educativas Especiales y Tecnologías de la Información y la Comunicación: "Mirando al futuro".

LUGAR: Madrid

FECHA: 22-24/10/2003

ORGANIZA: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

[63] TÍTULO: Congreso "Guztientzako Eskola: La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva"

LUGAR: San Sebastián

FECHA: 29-31/10/2003

ORGANIZA: Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco

[64] TÍTULO: European Congress of Psychomotricity: "Specificity and Diversity"

LUGAR: Lisboa

FECHA: 31/03-2/04/2004

ORGANIZA: European Forum of Psychomotricity

[65] TÍTULO: Convegno Finale "La disabilità grave: analisi dei bisogni, buone prassi, piani territoriali integrati"

LUGAR: Taranto (Italia)

FECHA: 4/12/2004

ORGANIZA: Progetto Henia "Serious Handicap: an European Network for an Innovative Approach". Assessorato alle Politiche Sociali e Pari Opportunità della Provincia di Taranto.

[66] TÍTULO: III Congreso Internacional "Educación, diversidad y accesibilidad en el entorno europeo". XXII Jornadas de Universidades y Educación Especial

LUGAR: Burgos

FECHA: 15-18/03/2005

ORGANIZA: Universidad de Burgos

[67] TÍTULO: International Congress ISEC 2005. Inclusive and Supportive

Education Congress. Inclusion: Celebrating Diversity?

LUGAR: Glasgow

FECHA: 1-4/08/2005

ORGANIZA: University of Strathclyde

[68] TÍTULO: Taller "Consciencia Corporal en la Formación del Profesor para la Inclusión Escolar"

IMPARTE: Dayse Campos da Souza

LUGAR: Montevideo

FECHA: 08/09/2006

ORGANIZA: Licenciatura de Psicomotricidad de la Escuela de Tecnología Médica de la Universidad de la República.

DURACIÓN: 4 horas

[69] TÍTULO: IV Congreso Regional de Atención Temprana y

Psicomotricidad. "Intervenciones, contextos y prácticas en educación y clínica"

LUGAR: Montevideo (Uruguay)

FECHA: 8-10/09/2006

ORGANIZA: Licenciatura de Psicomotricidad de la Escuela de Tecnología Médica de la Universidad de la República.

[70] TÍTULO: I Jornadas Nacionales de Adaptación de la Universidad de Murcia al Espacio Europeo de Educación Superior. Proyecto de Innovación Educativa.

LUGAR: Murcia

FECHA: 11-12/12/2006

ORGANIZA: Vicerrectorado de Covergencia Europea e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia

DURACIÓN: 20 horas

[71] TÍTULO: IV Congreso Internacional y XXIV Jornadas de Educación Especial y Universidades. "Atención a la diversidad, una responsabilidad compartida"

LUGAR: Huelva

FECHA: 26-30/03/2007

ORGANIZA: Departamento de Educación. Universidad de Huelva

DURACIÓN: 35 horas

[72] TÍTULO: II Jornadas Nacionales sobre el Espacio Europeo de Educación Superior. Presente y futuro de la Convergencia Europea
LUGAR: Murcia
FECHA: 23-24/04/2007
ORGANIZA: Universidad de Murcia
DURACIÓN: 22 horas

[73] TÍTULO: 7 International Scientific Conference on Research in Education and Rehabilitation Sciences
LUGAR: Zagreb (Croacia)
FECHA: 14-16/06/2007
ORGANIZA: Faculty of Education and Rehabilitation Sciences. University of Zagreb

13. Becas, ayudas y distinciones recibidas

[1] PROGRAMA: Cooperación Interuniversitaria para Profesores Universitarios
LUGAR: Chile. Universidad Católica del Maule (Talca).

CONCESIÓN: 03/04/2000 (BOE nº 90 de 14/04/2000)
ESTANCIA: 19/07-2/08/2000
CONVOCA: Agencia Española de Cooperación Internacional (Ministerio de Asuntos Exteriores).
DOTACIÓN: 205.000 Pesetas

[2] PROGRAMA: Canadian Studies Program; Faculty Research Program; Spain.
LUGAR: Toronto. York University.
CONCESIÓN: 14/04/2005
ESTANCIA: 23/05-18/06/2005
CONVOCA: Gobierno de Canadá. Embajada de Canadá.
DOTACIÓN: 4.400 Dólares canadienses

[3] PROGRAMA: Programa "Intercampus" de Cooperación Científica e Investigación Interuniversitaria entre España e Iberoamérica.
PROYECTO: Elaboración de un plan predoctoral para la licenciatura de Psicomotricidad y otras licenciaturas de la Escuela Universitaria de Tecnología Médica de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República.
LUGAR: Murcia - Montevideo
CONCESIÓN: 16/12/2005
PERIODO: Año 2006
CONVOCA: Agencia Española de Cooperación Internacional
DOTACIÓN: 6.000 Euros.

[4] PROGRAMA: Programa "Intercampus" de Cooperación Científica e Investigación Interuniversitaria entre España e Iberoamérica.
PROYECTO: Programa de Doctorado en Educación para los docentes de la Escuela Universitaria de Tecnología Médica de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República (Uruguay).
LUGAR: Murcia - Montevideo
CONCESIÓN: 21/12/2006 (BOE 10/01/2007)
PERIODO: Año 2007
CONVOCA: Agencia Española de Cooperación Internacional
DOTACIÓN: 20.000 Euros.

[5] DISTINCIÓN: Profesor ad honorem.
ORGANISMO: Facultad de Medicina de la Universidad de la República
LUGAR: Montevideo (Uruguay)
CONCESIÓN: 24/10/2007

14. Actividad en empresas y profesión libre

[1] Responsable del Departamento de Psicología del Colegio Marista "La Sagrada Familia" de Cartagena (1984-1986).

15. Otros méritos docentes o de investigación

[1] Tutor de prácticas de la licenciatura de Pedagogía. Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Curso 98/99.

[2] Director del curso ACD de Formación de Responsables de Medios Informáticos (Proyecto Atenea), organizado por el Programa de Nuevas Tecnologías del MEC con una duración total de 100 horas cuya fase presencial se celebró en La Manga del Mar Menor (Murcia) del 1 al 12 de julio de 1996, y la no presencial a lo largo del curso 96/97.

[3] Tutor a distancia de 48 alumnos en el Curso "Internet: un recurso didáctico" organizado por el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación del MEC en Madrid (a distancia) con una duración de 30 horas, del 1 de octubre de 1997 al 30 de junio de 1998.

[4] Miembro del Comité Científico del I Congreso Nacional de Nuevas Tecnologías y Necesidades Educativas Especiales (Tecnoneet I) celebrado en Murcia, del 22 al 25 de junio de 2000.

[5] Moderador en el I Congreso Nacional de Nuevas Tecnologías y Necesidades Educativas Especiales, celebrado en Murcia, del 22 al 25 de junio de 2000.

[6] Moderador en el II Congreso Nacional de Motricidad y Necesidades Especiales, celebrado en Madrid, del 21 al 24 de septiembre de 2000.

[7] Miembro del Comité Científico del II Congreso Nacional de Nuevas Tecnologías y Necesidades Educativas Especiales (Tecnoneet II) celebrado en Murcia, del 19 al 22 de septiembre de 2002.

[8] Miembro (secretario) del tribunal de la tesis doctoral presentada por don Alfonso Lázaro Lázaro, titulada "Aplicación de un programa psicomotor con estimulación vestibular a sujetos con discapacidad intelectual: propuesta de un modelo para la intervención psicomotriz en el marco de la Educación Especial", defendida el 5 de diciembre de 2003, en la Universidad de Murcia.

[9] Tutor en el Programa de Cooperación Interuniversitaria de la Agencia Española de Cooperación Internacional en su Convocatoria América Latina-España 2003.

[10] Coordinador (Chairman) de una Mesa de Comunicaciones libres sobre el tema "Intervention, Methodology and Techniques" en el European Congress of Psychomotricity: "Specificity and Diversity", organizado por el European Forum of Psychomotricity. Lisboa, 31 de marzo al 2 de abril de 2004.

[11] Miembro del Comité Científico del III Congreso Nacional de Nuevas Tecnologías y Necesidades Educativas Especiales (Tecnoneet III) celebrado en Murcia, del 23 al 25 de septiembre de 2004.

[12] Miembro del Comité Científico del III Congreso Estatal de Psicomotricidad celebrado en Barcelona, del 11 al 13 de noviembre de 2005.

[13] Tutor responsable de Intercambio de estudiantes en el Programa Sócrates/Erasmus con la Università degli Studi di Siena y con la Università degli Studi Roma Tre, durante los cursos 2003/2004, 2004/2005 y 2005/2006.

[14] Tutor responsable de Intercambio de estudiantes en el Programa Sócrates/Erasmus con la Università degli Studi di Siena, con la Università degli Studi Roma Tre y con el Instituto Universitario Suor Orsola Benincasa (Nápoles), durante el curso 2006/2007.

[15] Tutor a distancia de 36 alumnos en el Curso "Formación Inicial de Funcionarios en Prácticas 2005 (PT-I)" organizado por La Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia con una duración de 50 horas, del 22 de septiembre al 1 de diciembre de 2005.

[16] Miembro del Comité Científico de las XXIII Jornadas de Universidades y Educación Especial. Murcia, 3 al 6 de abril de 2006.

[17] Tutor a distancia en el Curso "La escuela inclusiva: una escuela para todos" organizado por el Centro de Profesores y Recursos Mar Menor con una duración de 25 horas, del 9 de febrero al 31 de mayo de 2006.

[18] Miembro del Comité Científico del IV Congreso Nacional de Tecnología Educativa y Atención a la Diversidad (Tecnoneet IV) y VI Congreso Iberoamericano de Informática Educativa Especial (CIIEE) celebrado en Murcia, del 28 al 30 de septiembre de 2006.

[19] Miembro del Comité Científico del Congreso Telemático Internacional: "La escolarización del alumnado gitano en la Unión Europea: mitos, realidades y retos". Murcia, 10 al 18 de septiembre de 2007.

[20] Miembro del tribunal de la tesis doctoral presentada por doña María Elisabeth Soares Pereira, titulada "Percurso educativos, formativos e profissionais no Síndrome de Down", defendida el 16 de enero de 2008 en la Universidad de Sevilla.

16. Otros méritos

16.1. Méritos referidos a publicaciones

[1] Miembro del Consejo de Redacción de la Revista "Psicomotricidad: revista de estudios y experiencias", de 1990 a 1996. ISSN: 0213- 0092.

[2] Fundador y Co-director de la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales (noviembre de 2000). ISSN: 1577-0788.

[3] Miembro del Comité Científico de la "A Psicomotricidade" Revista de la Associação Portuguesa de Psicomotricidade, desde su creación en 2003.

[4] Autor del texto de la parte específica para la especialidad de Educación Especial del Curso de Formación para Funcionarios en Prácticas 2005 (PT). Edición en CD de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.

16.2. Méritos referidos a organización de eventos

[1] Secretario del Comité Organizador del "Primer Congreso Nacional de Asociaciones, Padres y Profesionales interesados en la problemática del Deficiente Auditivo" celebrado en Cartagena (28-31/10/83).

[2] Vocal del Comité Organizador del "Congreso Hispanoamericano de Asociaciones de Padres de Deficientes Auditivos" y del "Symposium Internacional sobre Nuevas Tecnologías y Lenguajes Alternativos celebrados en Cartagena (1-4/5/86).

[3] Vocal del Comité Organizador del "Simposium Internacional sobre Informática y Logopedia" celebrado en Cartagena (24-26/11/89).

[4] Coordinador y miembro del Comité Organizador del "II Encuentro Internacional de Psicomotricidad - IV Coloquio Nacional de Psicomotricidad" celebrado en Santiago de Compostela, con una duración de 16 horas (28-30/11/97).

[5] Miembro del Comité Organizador del II Congreso Estatal de Psicomotricidad celebrado en Madrid, del 15 al 17 de noviembre de 2002.

16.3. Méritos referidos a participación en grupos de trabajo, asesoramiento o discusión

[1] Miembro del equipo pedagógico del Proyecto Atenea en el Centro Público de Educación Especial "Primitiva López" de Cartagena durante los cursos 89/90, 90/91, 91/92 y 92/93.

[2] Coordinador del Grupo de Trabajo "Informática y Educación Especial", de octubre de 1992 a mayo de 1993, durante 35 horas.

[3] Miembro de los Grupos de Trabajo del Proyecto ESSIMUR para la Elaboración de la Estrategia y Plan de Acción relativo a la Sociedad de la Información en la Región de Murcia, en el curso 97/98.

[4] Participante en la mesa redonda de presentación del Módulo Europeo "Las políticas educativas de la integración escolar de los discapacitados" organizada por la Universidad Roma Tre. Roma, 25 de mayo de 2000.

[5] Participante en calidad de "experto en discapacidad infantil" en el "Proyecto reCREA", para el estudio de la accesibilidad de las estructuras de juego para parques infantiles, promovido por AIJU, Instituto Tecnológico del Juguete. Valencia, noviembre de 2003.

[6] Participante en la mesa redonda "Experiencias y reflexiones en torno a la Psicomotricidad Terapéutica", en el marco de la Jornada monográfica "Cuerpo y Movimiento. Experiencias y Reflexiones en torno a la Psicomotricidad", organizada por la Universitat Ramon Llull y celebrada en Barcelona el 29/05/2004.

[7] Colaborador del Instituto Universitario Propio de Ciencias del Deporte de La Universidad de Murcia, desde 2005.

[8] Participante en el Primer Encuentro Iberoamericano de Académicos de Psicomotricidad, organizado por la Licenciatura de Psicomotricidad de la Escuela de Tecnología Médica de la Universidad de la República. Punta del Este (Uruguay), del 10 al 12 de septiembre de 2006.

164. Méritos referidos a coordinación o representación

[1] Secretario de la Asociación Escuela de Animación y Educación en el Tiempo Libre Infantil y Juvenil "Insignia de Madera", durante el curso 1989/1990.

[2] Secretario del Centro de Profesores de Cartagena-La Unión desde el 1 de septiembre de 1995 hasta el 30 de junio de 1999.

[3] Presidente de la Asociación de Psicomotricistas del Estado Español, desde 1995 hasta 2001 y nuevamente desde el 2005.

[4] Vicepresidente de la Asociación de Psicomotricistas del Estado Español, desde 2001 hasta 2005.

[5] Representante de los psicomotricistas españoles en el Forum Europeo de Psicomotricidad, desde 1996 hasta 2004.

[6] Presidente de la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español, desde 1998 hasta 2002.

[7] Vicepresidente de la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español, desde 2002.

[8] Vicedecano de Ordenación Académica de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, desde mayo de 2005. ■



SEGUNDA PARTE

APORTACIONES DE PEDRO PABLO AL UNIVERSO DE LA PSICOMETRICIDAD



La pirámide del desarrollo humano

The pyramid of the human development

Alfonso Lázaro Lázaro y Pedro Pablo Berruezo Adelantado

Datos de los autores:

Alfonso Lázaro y Pedro Pablo Berruezo son Psicomotricistas, Maestros especialistas en Educación Especial y Educación Física y Doctores en Pedagogía. Ambos poseen una amplia experiencia en intervención psicomotriz, particularmente con personas con discapacidades. Igualmente cabe destacar su prolongada implicación en procesos de formación así como sus publicaciones en el ámbito de la psicomotricidad. Email: alfon2la@arrakis.es; berruezo@um.es

RESUMEN:

En este artículo pretendemos ofrecer un modelo gráfico, visual y esquemático de nuestra concepción sobre el proceso de desarrollo, que pueda explicar las secuencias, pero también las carencias, que se producen en el mismo. Hemos tomado como referencia otras propuestas ya existentes que hemos analizado. Inspirados por nuestro estudio, nuestras reflexiones y nuestra experiencia en el ámbito de la educación y la psicomotricidad, proponemos un modelo piramidal, donde se describen las diferentes adquisiciones del desarrollo, que lleva a la persona desde la maduración de sus sistemas sensoriales hasta la consecución de la conducta adaptativa.

Palabras clave:

Proceso de desarrollo, psicomotricidad, modelo gráfico.

ABSTRACT:

In this paper we try to offer a graphical, visual and schematic model of our conception on the development process, that can explain the sequences, but also the deficiencies, that take place in it. We have taken like reference other already existing proposals that we have analyzed. Inspired by our study, our reflections and our experience in the scope of the education and psychomotricity, we propose a pyramidal model, where the different acquisitions of the development are described, that takes to the person from the maturation of their sensorial systems to the to the attainment of the adaptive behaviour.

Key words:

Development process, psychomotricity, graphical model.

En este artículo queremos presentar nuestra concepción del desarrollo humano como un devenir continuo y jalonado de procesos que se van activando y adquisiciones que se van consiguiendo, dando la posibilidad de que nuevos procesos y adquisiciones se vayan desarrollando. La reflexión que nos ha conducido a elaborar este modelo procede principalmente de nuestra experiencia en el ámbito de la psicomotricidad, pero también de nuestro trabajo terapéutico y educativo con niños y niñas que presentan desarrollos con y sin dificultades. Con los datos obtenidos tras muchos años de observación y con las aportaciones de los autores que nos ofrecen también las conclusiones de su experiencia, nos atrevemos a proponer un modelo general del desarrollo configurado como una pirámide.

La idea de contemplar el desarrollo humano como una estructura piramidal nos parece adecuada por varias razones. Una de ellas tiene que ver con las características propias de la pirámide: una figura con una amplia base sobre la que se van superponiendo diversas capas, cada vez más reducidas, hasta

culminar en la cúspide, casi un punto, que se sustenta en todo lo anterior. Constituye, por otra parte, si se trata de una construcción, una estructura muy resistente al paso del tiempo (ahí continúan las famosas pirámides de Keops, Kefren y Micerino en Egipto desde el año 2500 antes de Cristo; o las de Teotihuacán en México, del Sol y de la Luna, a las que hemos tenido oportunidad de ascender y de apreciar todo el valle con la majestuosa Calzada de los Muertos, del siglo tercero; o las de Chichént-Itzá, de la cultura Maya en la península del Yucatán del siglo noveno;...). Además, el cuerpo geométrico de la pirámide se ha utilizado para ilustrar la disposición de determinados elementos como las pirámides poblacionales o nutricionales.

Otra razón importante radica en el hecho de que esta estructura de la que hablamos contiene las capacidades del ser humano dispuestas en capas o estratos de manera tal que si existen dificultades en una capa superior, necesariamente hay que reforzar la inmediatamente inferior y, así sucesivamente, hasta lo más básico. Distintos autores han utilizado diagramas o esquemas para ilustrar el desarrollo humano (Fonseca, 1988; Boscaini, 1988; Ayres, 1972), pero nosotros hemos decidido profundizar en el de Williams y Shellenberger (1994), con las modificaciones y las precisiones ajustadas a nuestra concepción del desarrollo humano.

Haremos una primera presentación general de la pirámide para posteriormente profundizar en ella y presentar uno a uno los elementos que la integran, justificando el lugar y protagonismo que les concedemos.



Como puede apreciarse, hemos dividido esta estructura piramidal en distintas fases. A la izquierda y a la derecha se representan los distintos estadios del desarrollo y su cronología aproximada. Dentro de cada fase hemos establecido varios niveles, que se conforman con los elementos que se disponen en la misma fila horizontal. Finalmente hemos establecido dos ejes transversales. Por expresararlo de forma resumida, nuestra pirámide consta de 4 fases, 10 niveles y 2 ejes tranversales.

La base de la pirámide, o zócalo sobre el que se construye, se conforma por la estructura que da sentido

a todo: el Sistema Nervioso Central y específicamente el cerebro.

Desde esa base se establecen, en orden ascendente, las siguientes fases:

1) Desarrollo de los sistemas sensoriales (primer año). El primer nivel lo constituyen lo que denominamos las estimulaciones básicas del desarrollo: táctiles, vestibulares y propioceptivas. El segundo nivel agrupa a los sensorios visión, audición, olfato, gusto e interocepción.

2) Desarrollo sensoriomotor (de 1 a 3 años). El tercer nivel contiene Tono y relajación; Equilibrio y coordinación dinámica general; Madurez de reflejos; y Planificación motriz (praxias). El cuarto nivel concentra el Esquema corporal; la Conciencia lateral; la Conciencia de la respiración; y la Capacidad de integración sensorial.

3) Desarrollo perceptivo-motor (de 3 a 6 años). El quinto nivel acoge la Imagen corporal; la Coordinación visomotriz; la Percepción del propio cuerpo; y el Ajuste y control postural. El sexto nivel despliega las Destrezas del lenguaje; las Habilidades para el juego simbólico; y el Control de la atención. El séptimo nivel se compone de la Organización espacial y la Estructuración espaciotemporal.

4) Desarrollo de los procesos superiores (de 6 a 12 años). El octavo nivel contempla la Motricidad fina y la Capacidad de inhibición motriz. El noveno nivel se conforma con el Aprendizaje académico y la Autonomía personal. Y, finalmente, el décimo nivel, lo más alto de la pirámide, queda constituido por la Conducta adaptativa.

Esta pirámide se completa con dos vectores cuyas flechas traspasan todo el desarrollo humano, desde el principio hasta el fin, y se constituyen como conductas transversales, que enhebran y tejen la especificidad de la especie humana. El de la izquierda se expresa como De la Emoción a las Habilidades Sociales y el de la derecha se enuncia como De la Interacción al Símbolo.

1.- Sistemas sensoriales

La base de la pirámide se compone de lo que conocemos como sistemas sensoriales básicos del ser humano, que, desde el punto de vista de la intervención educativa, llamamos estimulaciones básicas del desarrollo, a saber: táctiles, vestibulares y propioceptivas.

Estos tres sistemas sensoriales aparecen dotados de tres importantes características:

- a) Constituyen la base sobre la que se edifica todo nuestro conocimiento sobre nosotros mismos y sobre el mundo.
- b) Se han forjado a través de la filogénesis de la especie humana y de la ontogénesis del individuo.
- c) Es necesaria su inclusión en la estimulación de las personas con discapacidad.

Tal como decíamos en una reciente publicación (Lázaro y otros, 2006), en el proceso que nos generó como especie, no es difícil comprender la importancia del tacto y la propiocepción para conformar grupos con vínculos afectivos estables que les mantuvieran unidos para poder afrontar con mayores garantías la supervivencia, y es fácil entender la importancia de la orientación de la cabeza y la postura erecta para una adaptación más eficaz (Reeves y otros, 1997; Arsuaga y Martínez, 1998; Bermúdez de Castro y otros, 2004).

Por otra parte, en relación con el desarrollo del ser humano como individuo, una manera de calmar a un niño pequeño que está agitado consiste en tocarlo y acariciarlo –estímulo táctil–, sostenerlo en brazos –estímulo propioceptivo– y mecerlo –estímulo vestibular–. Este encadenamiento de acciones surge en la crianza casi de forma espontánea, como una secuencia natural de conducta por parte del adulto, padre, madre o persona que cuida al niño.

1.1. Primer nivel: Tacto, Propiocepción y Orientación laberíntico-vestibular

Los receptores sensoriales del **tacto** se encuentran en la piel. La piel conforma el órgano más grande y más versátil del cuerpo humano y nos ofrece un escudo seguro, una barrera protectora de un sinnúmero de agentes extraños y de daños mecánicos. Los receptores responden a estas cuatro categorías: presión o contacto, frío, calor y dolor. Nosotros hablamos de percepción táctil para referirnos solamente a la sensibilidad cutánea, es decir, a estímulos ligeros, suaves, fríos, calientes o ligeramente dolorosos. Diferenciamos entre tacto pasivo, en el que el observador no ejerce control sobre la recepción de estímulos, y el tacto activo, en el que el observador ejerce control activo sobre la captación de información. Esta diferencia llega a ser particularmente útil en personas con importantes discapacidades en las que el tacto pasivo se torna muy importante. De manera que la unión de la sensibilidad cutánea y del movimiento conforma el sistema táctil-háptico, o el sistema háptico a secas (Schrager, 1988; Schrager y otros, 1997; Schiffman, 2005).

Sin embargo, hacemos referencia a **estímulos propioceptivos** cuando las presiones son más profundas, cuando las articulaciones se mueven y se ponen en juego músculos, tendones, cápsulas articulares, etc. Los receptores de este sistema se encuentran en la piel, las articulaciones, los tendones, los ligamentos y los receptores cinestésicos. La cinestesia (del término griego kineo, «moverse»)

«se refiere a la percepción de la posición y el movimiento de las partes del cuerpo, esto es, información sobre la postura, ubicación y movimiento en el espacio de las extremidades y otras partes móviles del esqueleto articulado» (Schiffman, 2005, 152).

Los estímulos efectivos de activación de este sistema háptico tienen que ver con la deformación de los tejidos, la diferente configuración de las articulaciones, el estiramiento de las fibras musculares y los estímulos térmicos y dolorosos. A través de este sistema podemos apreciar el contacto con las diferentes superficies y formas de los objetos, los estados de solidez o viscosidad, o las diferentes temperaturas del medio físico.

El **sistema de orientación básica** lo constituye el sistema vestibular. Situado en el oído interno, excavado en las profundidades del hueso temporal se presenta dividido en dos partes: el vestíbulo, constituido por los órganos otolíticos (sáculo y utrículo) y los canales semicirculares orientados según tres ejes tridimensionales para la longitud, la anchura y la profundidad.

Este sistema origina una gran variedad de reflejos motores entre los que sobresalen los reflejos posturales vestibulares y los reflejos vestíbulo-oculares. Puesto que los núcleos vestibulares presentan numerosas uniones con los músculos motores de los ojos, la estimulación de ambos sistemas se muestra muy conveniente en el Aula de Psicomotricidad. Los reflejos oculares que más importancia tienen en relación con el sistema vestibular son el Reflejo Optocinético (ROC) y el Reflejo Vestibular Ocular (RVO). El ROC mantiene el mismo campo visual sobre la retina y el RVO sirve para que el ojo no se mueva cuando lo hace la cabeza. Cuando la cabeza gira la unión de ambos reflejos produce el nistagmo. Esta palabra proviene del griego nystagmos y significa acción de adormilarse, de «dar cabezadas». El nistagmo es un movimiento involuntario que tiene dos componentes: el lento, fruto de la acción del RVO (movimiento compensatorio del ojo en dirección contraria al movimiento de la cabeza), y el rápido, fruto de la acción del ROC (movimiento en la dirección de la cabeza y el campo visual).

Este sistema aparece vinculado con otros sistemas, además del visual, como con el tacto, presión y cinestesia. Lo que hemos tenido oportunidad de observar en el Aula de Psicomotricidad con un número importante de niños y niñas con parálisis cerebral y trastornos del tono muscular es que la combinación primero de la estimulación vestibular y luego la propioceptiva produce efectos tales como el descenso de la activación y el logro de situaciones de relajación y calma.

El sistema laberíntico-vestibular es el encargado de regular la postura, el equilibrio, el tono muscular y la orientación espacial, y sus receptores responden a la acción de la gravedad, a las aceleraciones

lineales y a las aceleraciones angulares.

Respecto a los niños y niñas con discapacidades muy diversas, la estimulación vestibular contribuye a la tranquilidad, cuando es necesario lograr la calma, y a la activación, cuando se trata de aumentar el tono. Clásicamente se ha utilizado, sobre todo, en disfunciones de la integración sensorial, pero recientemente se encuentra en variados programas aplicados a personas con discapacidad mental, trastornos generalizados del desarrollo, autismo, X Frágil o Angelman. Entre los beneficios educativos de este tipo de estimulación se pueden señalar mejoras en reacciones posturales, equilibrio, marcha, coordinaciones perceptivo-motrices, capacidad de atención y mayor grado de comunicación (Quirós-Schrager, 1979; Kelly, 1989; Schrager y otros, 1997; Schrager, 1999).

1.2. Segundo nivel: Vista, Oído, Olfato, Gusto e Interocepción

Esta capa segunda de la pirámide comprende lo que en la clásica clasificación de la sensibilidad de Sherrington (1906) pertenece a la exterocepción y a la interocepción. Los exteroceptores (vista, oído, olfato y gusto) unen al ser humano con el medio circundante; en general se procesan en las cortezas somatosensoriales y, a lo largo de la evolución de la especie, han tenido distinto peso específico. La **interocepción** conforma otra forma diferente de sentir; traslada al cerebro las sensaciones internas del organismo; se procesa en niveles más recónditos de la estructura cerebral (sistema límbico), mediando siempre los procesos motivacionales y emocionales. Los estados de tensión, de malestar o defelicidad son ejemplos de este tipo de sensibilidad.

La **visión** es el sentido dominante en el ser humano y la perfección del ojo y de la percepción visual de la especie humana no tiene parangón en el mundo animal. Las unidades receptoras se encuentran en la retina, los conos que reconocen el color y los bastones que son más sensibles a la luz. Dice Susan Greenfield en un precioso libro titulado *El poder del cerebro*:

«El rendimiento de nuestro sistema visual es fantástico. Una vez adaptada la vista a la oscuridad, podemos ver luces tenues que emiten tan sólo 10 fotones, mientras que la brillante luz del sol inunda nuestros ojos con un número más de 1000 millones de veces superior. A la luz del día somos capaces de distinguir dos puntos separados por menos de una décima parte de un milímetro a una distancia de un metro, y podemos discernir una diferencia de menos de un milímetro en la profundidad de una superficie. Podemos detectar movimientos lentísimos, de hasta una décima de milímetro por segundo, pero también muy rápidos, de hasta 9 metros por segundo. Podemos distinguir entre más de 300 colores distintos» (Greenfield, 2007, 58).

El **sistema auditivo** evolucionó a partir de las estructuras vestibulares y los sonidos son, en realidad, alteraciones de presión sucesivas que ocurren en algún medio molecular, gaseoso, líquido o sólido. Los estímulos específicos de este sistema son las vibraciones en el aire y, después de la recepción, transducción y procesamiento del estímulo, el oído informa al individuo de la naturaleza y localización de fuentes y eventos vibratorios. La mayor parte de la información acústica, como el habla o la música, se produce por cambios en la amplitud de la onda sonora (intensidad) o por modificaciones en la frecuencia de la onda (tono). La capacidad de oír se encuentra imbricada con la de producir y comprender el lenguaje humano.

Los llamados sentidos químicos, el **olfato** y el gusto, que conforman el sentido del hocico en los vertebrados contienen unidades receptoras llamadas quimiorreceptores presentes en la nariz y en la lengua y que son capaces de determinar la composición química de vapores inspirados o de sustancias ingeridas. En conjunto, constituyen un sistema de búsqueda y muestreo de comida, con múltiples actividades dietéticas como buscar, probar, seleccionar o rechazar alimentos o bebidas.

Aunque parecería que la presencia de estos sensorios, en términos evolutivos, ha perdido pujanza y

significatividad en la especie humana, datos recientes indican que no es así. El olfato es el más antiguo de los sensorios y a partir de él se desarrolló el sistema límbico, la parte inconsciente del cerebro que se ocupa de la motivación y las emociones.

«Toda nuestra red de motivación ha evolucionado a partir del sistema del olfato, razón por la cual el olor ocupa una parte tan subversivamente importante en nuestra vida, especialmente en el sexo. Esta conexión queda demostrada por el síndrome de Kallman, en el que las neuronas responsables de controlar la secreción de las hormonas sexuales no consiguen migrar desde su origen en la nariz hasta el hipotálamo, un proceso que por lo general se produce en el útero a los cuatro meses de la concepción. La consecuencia es que el desarrollo sexual no puede producirse, además de que las personas afectadas carecen de sentido del olfato» (Greenfield, 2007, 64). El **gusto** es un sentido más limitado y la mayor parte del placer de la comida y la bebida tiene que ver con el aroma. Podemos detectar cuatro gustos básicos: dulce (azúcar), agrio (ácidos), salado (aniones inorgánicos) y amargo (alcaloides). En la actualidad, a estos cuatro sabores se ha añadido uno nuevo, glutamato monosódico (Rodríguez, 2008).

Después de este sucinto análisis de algunas características de nuestros sistemas sensoriales diremos que, aunque todos los seres humanos disponemos del mismo aparato sensorial básico, la manera en que utilizamos nuestros sentidos varía de una cultura a otra. La cultura actúa como una especie de filtro para nuestros sentidos de manera tal que algunos estímulos se ponderan en determinada cultura y otros estímulos apenas son percibidos. Además, existe una variabilidad individual en el establecimiento de umbrales perceptivos, lo que hace que existan personas hipersensibles o hiposensibles a determinados estímulos mientras que la mayoría reacciona en unos márgenes comunes.

2.- Desarrollo sensoriomotor

El período de cero a tres años se conoce como el del desarrollo sensoriomotor o, desde el punto de vista de la Psicomotricidad, el del cuerpo vivenciado. Una vivencia añade a la pura sensación la carga emocional que siempre tiene que ver con el contacto con otros humanos. Este período en el que, quizás más que en ningún otro, se da la perfecta confluencia del desarrollo corporal, el desarrollo mental y el desarrollo del control emocional por lo que es necesario pensarlo en términos de globalidad (Vayer, 1977a; 1977b; Berruezo, 1995).

El tercero y el cuarto nivel de nuestra pirámide ponen de relieve determinados aspectos del desarrollo, cuyos rasgos describiremos a continuación, que confluyen en la capacidad de integración sensorial del cerebro del niño de tres años.

2.1. Tercer nivel: Tono y relajación, Equilibrio y coordinación dinámica general, Madurez de reflejos y Planificación motriz (praxias).

Como dijimos en otro lugar (Lázaro, 2000), el **tono** constituye la tela de fondo sobre la que transcurre el movimiento y también el vehículo principal que pone en relación la vida afectiva-emocional con la vida psíquica. Wallon en *Les origines du caractère chez l'enfant*, publicado originalmente en 1934, escribía que «las emociones, esencialmente función de expresión, función plástica, son una formación de origen postural y tienen por material el tono muscular» (Wallon, 1979). Al indagar sobre el origen de este estado tónico afirmaba que es preciso buscarlo en las primeras fases de la evolución del niño. El niño y la niña, desde el principio, constituyen un organismo social. Los movimientos incontrolados y la agitación del recién nacido son suscitados por sus estados de bienestar o malestar y constituyen señales para su entorno, lo que provoca una intervención a su favor. Este diálogo primitivo, antes que verbal, es un diálogo tónico que manifiesta sus estados emocionales. El niño aprende a atribuir significa-

sus manifestaciones en el seno de la relación con el cuerpo del otro, generalmente con la madre o la persona que lo cuida. La emoción, sigue diciendo Wallon, tiende a la representación a causa de las actitudes y los simulacros que por parte del otro pone en juego. Es decir, el niño y la niña, desde el principio de su vida en relación, comienzan a atribuir significado simbólico a sus estados de tensión y de relajación (Wallon, 1979).

Por otra parte, se sabe que la respuesta de estrés y la respuesta de **relajación** constituyen los dos polos opuestos del acontecer vital de la persona en relación con la búsqueda del equilibrio necesario para adaptarse al medio. En esa búsqueda, la aplicación de algún método de relajación se torna necesario.

El **equilibrio y coordinación dinámica general** pertenecen a lo que conocemos como conductas motrices de base, junto con la coordinación visomotriz que estudiaremos en la siguiente etapa. La funcionalidad equilibratoria y de coordinación general se consigue después de los grandes hitos presididos por las dos leyes del desarrollo: céfalo-caudal y próximo-distal. El niño de tres años puede andar, correr, subir y bajar escaleras y por primera vez es capaz de despegar momentáneamente sus dos pies del suelo en un pequeño salto. Nuestros trabajos anteriores (Lázaro, 1992; 2003; Lázaro y Mir, 2001 y Berruezo, 1995) respecto al equilibrio humano, su naturaleza, sus características y sus aplicaciones prácticas en la escuela, nos han conducido a analizar las habilidades equilibratorias en cuatro grandes contextos: biomecánico, biológico, cognitivo y afectivo-emocional.

La **madurez de reflejos** constituye un requisito imprescindible para que la motricidad voluntaria sustituya a la motilidad refleja. A la vez, esta madurez expresa de una manera clara la unidad entre los aspectos motores y los aspectos psíquicos del desarrollo. Una forma de saber si el equipamiento bioneurológico del recién nacido no aparece mermado consiste en examinar los reflejos (Illingworth, 1983; Brazelton y Greenspan, 2005). Los reflejos constituyen reacciones a determinados estímulos sensoriales que producen respuestas motoras «innatas», es decir, no aprendidas. En este sentido, se afirma que dichas respuestas condensan el saber acumulado de la especie, es decir, que no están ahí porque sí, sino porque nosotros formamos parte de un largo proceso evolutivo de miles de años que ha ido dejando su poso.

La **planificación motriz**, en esta etapa, tiene que ver, sobre todo con las praxias, es decir, con movimientos coordinados que tienen una finalidad. El manejo y la manipulación de todo tipo de objetos, los movimientos necesarios para llenar la cuchara y llevarla a la boca, el aprendizaje para meter cada pierna en la parte correspondiente del pantalón, constituyen habilidades necesarias que hay que aprender y hay que entrenar. Se sabe que los niños pequeños se comunican con acciones antes de que lo puedan hacer con las palabras. Pues bien, estas acciones de las que emergerán luego las estructuras cognitivas, se inician con las praxias, cuya evolución futura, desde el punto de vista de la habilidad motriz, no tiene fin.

2.2. Cuarto nivel: Esquema corporal, Conciencia lateral, Conciencia respiración y Capacidad de integración sensorial

Este cuarto nivel agrupa los elementos expuestos arriba cuyo denominador común se cifra en la capacidad de integración sensorial.

La noción de **esquema corporal** ocupa un destacado lugar en la conceptualidad psicomotriz y atraviesa de parte a parte el currículum psicomotriz. Existe una variedad de términos que se usan, muchas veces, como sinónimos de esquema corporal tales como imagen corporal, esquema postural, somatognosia y representación del propio cuerpo. Más adelante explicaremos las diferencias de esquema e imagen corporal.

Fue Henry Head, neurólogo británico de principios del siglo XX, quien introdujo el concepto de esquema corporal, estableciendo que ese esquema obedecía al «modelo postural del cuerpo» que todos tenemos impreso en los altos niveles cerebrales y que reposa en los cambios posturales. Este modelo podía ser táctil, visual, pero sobre todo postural.

Para Wallon (1974a) el esquema corporal es una necesidad. Se constituye según los deseos de la actividad. No es un dato inicial, ni una entidad biológica o física, sino el resultado y el requisito de una relación ajustada entre el individuo y su medio.

Schilder, P. en su *Imagen y apariencia del cuerpo humano* (1983), continúa la obra de Head y amplía la noción de modelo postural definiendo el esquema corporal como la imagen tridimensional que todo el mundo tiene de sí mismo. Para él imagen corporal y esquema corporal se confunden y se conforman con datos fisiológicos, libidinales y sociales para estar en perpetua autoconstrucción y autodestrucción internas.

Si intentamos extraer los denominadores comunes que subyacen en las diferentes nociones expresadas aquí podríamos afirmar que la noción de esquema corporal se nutre de los datos del a) conocimiento del propio cuerpo, b) el espacio y c) el tiempo.

El esquema corporal, en resumen, consistiría en la recepción, registro y memoria en los niveles cerebrales superiores, principalmente de la acción neuromuscular y sensoriomotor resultante de todas las partes y tejidos profundos que contribuyen a mantener una posición en una situación estática o dinámica (Quirós-Schrager, 1979; 1980).

Dos inquietantes experiencias, en el devenir de esta noción, contribuyeron a fundamentar el concepto de esquema corporal: los miembros fantasma y los estados de vértigo. Aquellas personas que han perdido un miembro, generalmente un brazo o una pierna, dicen sentir dolor precisamente en la parte del cuerpo que no tienen y, además, señalan una parte concreta del muñón donde el dolor es profundo. Por otra parte, cuando se desorganiza ese esquema las personas con vértigo, ante la visión de la profundidad, dicen sentir atracción al vacío.

Desde los estudios de Melzack (1992) y con el conocimiento acumulado del estudio del cerebro, su plasticidad, y la organización y elicitación de los mapas cerebrales, se han logrado paliar y, en algunos casos, resolver ambos estados (Ramachandran y Blakeslee, 1999; Mora, 2003; Doidge, 2008).

La **lateralidad** hace referencia al conjunto de las predominancias particulares de una u otra parte simétrica del cuerpo, a nivel de mano, pie, ojo, oído y también vestíbulo. Su desarrollo está conectado con la organización, por un lado del esquema corporal y, por otro, con los conceptos de espacio y de tiempo. Dicho de otra manera, la lateralización es la traducción de un predominio motor referido a los segmentos derechos o izquierdos del cuerpo. Los espacios motores correspondientes al lado derecho y al lado izquierdo no son pues homogéneos (Le Boulch, 1983).

Al decir de Quirós y Schrager (1980,34) lateralidad

«se refiere a prevalencias y preferencias motoras de un lado del cuerpo. Esta lateralización motora coincide a menudo con la predominancia sensorial del mismo lado y las posibilidades simbólicas del hemisferio cerebral opuesto. Así, pues, es posible aceptar la idea de que la lateralidad no sólo se manifiesta principalmente por medio de la actividad motriz, sino que también existe por medio de aferenciación sensoriales y sensitivas y por la diferenciación funcional de ambas mitades del cerebro».

No hay que confundir la dominancia hemisférica y la lateralidad corporal. La dominancia hemisférica del cerebro se refiere fundamentalmente al lenguaje y se encuentra íntimamente relacionada con el nivel cortical; viene de fuera hacia dentro y está predeterminada genéticamente. En cambio, la lateralidad corporal atañe a las extremidades y también a los órganos sensoriales, principalmente ojo y oído, pero

también vestibulo; está dada por diferentes estructuras y no sólo por un hemisferio cerebral, ya que intervienen en ella los vestibulos, la sustancia reticulada, el cerebelo y los reflejos monosinápticos.

Estudios recientes han aportado datos nuevos respecto a la relación entre la lateralidad corporal y las asimetrías cerebrales. Así, se sabe que el ojo y el oído no predicen la asimetría hemisférica, sino que es mejor observar el pie dominante para establecer la lateralización del lenguaje. De igual modo, parece probado que los lectores mediocres están menos lateralizados que los buenos para el lenguaje receptivo (Springer y Deutsch, 2001).

Por otra parte, en cuanto a la dificultad para distinguir la derecha y la izquierda, un minucioso estudio vincula la posibilidad de esta distinción sólo a cerebros asimétricos. En este sentido,

«los zurdos tienen cerebros menos lateralizados que los diestros, y las mujeres están menos lateralizadas que los hombres, lo que explica algunas de las diferencias en la confusión derechaizquierda. Los adultos o los niños que son muy marcadamente diestros o zurdos son mejores distinguiendo la derecha y la izquierda que los menos marcadamente diestros o zurdos (...). Una solución práctica muy simple, por tanto, para quienes confunden más la derecha y la izquierda es hacer su cuerpo más asimétrico» (McManus, 2007,104).

En cuanto a la evolución de la lateralidad destacamos que la división corporal en dos mitades tiene lugar alrededor de los 3 años y es una manifestación de la integración primaria del sistema postural. Entre los 4 y los 6 años las funciones conductoras del habla comienzan a regir las acciones y la simbolización empieza a dominar en el hemisferio cerebral izquierdo. La lateralización final del cerebro sólo se alcanza después de la plena adquisición del lenguaje, a la edad aproximada de 10/11 años.

La **conciencia de la respiración** sigue un proceso lento a lo largo del desarrollo y la hemos incluido aquí para indicar sólo la primera toma de conciencia. La respiración normal o corriente está regulada por el reflejo automático pulmonar y por los centros respiratorios bulbares, que adaptan de una manera automática la respiración a las necesidades de cada momento. Además está sometida a influencias de la corteza cerebral, tanto de tipo consciente como inconsciente.

La respiración constituye un ritmo fisiológico básico al cual tenemos acceso a través del control consciente. Está profundamente ligado con la emocionalidad de cada persona y se puede decir, en palabras de Dropsy (1982), que es el nexo entre la cabeza y el vientre y el metrónomo interior de la actividad muscular. Por esta razón en todos los procesos de relajación la respiración ocupa un lugar primordial. Ser consciente de la respiración, al mismo tiempo que se deja libre para que sea regulada por los centros automáticos e inconscientes, es el principal objetivo de estas técnicas.

Al niño de tres años le gusta soplar en cualquier juguete para extraerle el sonido y se entrena en sacar el aire por un agujero pequeñito de la boca. Estamos en la etapa de familiarización o primera toma de conciencia en la que se actúa sobre la espiración bucal jugando con las diferentes maneras de echar el aire. Más adelante, en la siguiente etapa accederá a la conciencia de la respiración, actuando sobre la espiración nasal, aprendiendo a sonarse y podrá asociar la respiración con diferentes símbolos. En la última etapa, acaecerá el control de la respiración y se actuará sobre la inspiración, espiración y apneas, modificación la duración y la intensidad.

La **capacidad de integración sensorial** puede resumir todos los logros del niño de esta etapa. Se trata de que organice las entradas sensoriales para su propio uso. Este uso puede ser una percepción del cuerpo o del mundo, una respuesta adaptativa, un proceso de aprendizaje o el desarrollo de alguna función neural. A través de la integración sensorial las diversas partes del sistema nervioso trabajan juntas para que la persona pueda interactuar con su entorno eficazmente y experimente la satisfacción adecuada (Ayres, 2005).

Para esta autora (Ayres, 1972, 1983) el proceso de integración sensorial se desarrolla en cada individuo

según cuatro escalones que conforman sucesivos paralelepípedos para constituir la pirámide evolutiva. En la base del poliedro se encuentran las tres sensaciones básicas: táctil, propioceptiva y vestibular. En el segundo escalón estas sensaciones básicas se integran en la percepción corporal, la coordinación de ambos lados del cuerpo, la planificación motora, la duración de la atención, el nivel de actividad y la estabilidad emocional.

En el tercer nivel de la integración sensorial, las sensaciones auditivas y visuales entran en el proceso. Las sensaciones auditivas y las vestibulares se unen con la percepción corporal y otras funciones para permitir que el niño hable y entienda el lenguaje. Las visuales se unen también con las tres básicas para dar al niño una percepción visual detallada y precisa y una coordinación visomanual. En el cuarto nivel, todo se junta para adquirir las funciones de un cerebro completo: la habilidad para la organización y concentración, la autoestima, el autocontrol, la especialización de ambos lados del cuerpo y del cerebro, etc.

3.- Desarrollo perceptivomotor

Esta etapa abarca desde los 3 a los 6 años y coincide con el segundo ciclo de la Educación Infantil (últimos años preescolares) que finalizará cuando el niño tenga que afrontar los aprendizajes instrumentales.

La percepción, como nos explica Luria (1984), es un proceso mucho más complejo. Es el reflejo de objetos o situaciones completas. Requiere destacar del conjunto de rasgos influyentes (color, forma...) los indicios rectores fundamentales, prescindiendo de los demás; unificar los grupos de indicios esenciales con los conocimientos anteriores del sujeto y elaborar hipótesis sobre el reconocimiento del objeto. El proceso perceptivo surge como resultado de una compleja labor analítica-sintética.

Desde el punto de vista cognitivo el niño entra en el período preoperacional cuyo rasgo principal será la formación de invariantes, que en la concepción piagetiana hacen referencia a aquellos elementos que se conservan cuando se producen las transformaciones. Así empieza a comprender que un objeto continúa siendo el mismo objeto a lo largo de diversos cambios y, por tanto, adquiere la noción de identidad del objeto. Su pensamiento se caracterizará, fundamentalmente, por el egocentrismo, la centración y la irreversibilidad.

Desde el punto de vista afectivo-social (Muchielli, 1983) se habla del universo mágico que caracteriza al niño/a de dos a seis años. Es la edad de la eclosión del yo, con la crisis de independencia al comienzo de la etapa, que representa la germinación de la voluntad de poder. En general se inicia una primera socialización en la Escuela Infantil que será muy importante para encarar lo que se le exigirá un poco más tarde.

En cuanto a la comprensión de las emociones, los niños de 3 ó 4 años saben y adivinan las situaciones que corresponden a emociones determinadas que podríamos llamar básicas, (risa, tristeza, miedo...) y son capaces de predecirlas. Asimismo son conscientes de sus estados mentales y se ejercitan en comprender los estados mentales ajenos, sobre todo, a través del juego de ficción o juego simbólico. En esta etapa se inicia el verdadero juego protagonizado que llamara Elkonin (1980), uno de los discípulos del maestro Vygotski, quien sentó las bases para la comprensión de este tipo de juego desde la perspectiva sociocultural del desarrollo. En el juego se satisfacen imaginativamente los deseos insatisfechos a través de la reproducción simbólica de los mundos a los que no se accede. La imaginación, como función superior, surge también de la acción. El símbolo lúdico surge de una actividad compleja que fusiona la necesidad, la imaginación sobre lo no obtenido y la satisfacción de lo realizado.

La aparición de la función de interiorización va a permitirle desplazar la atención sobre su propio cuerpo y a llevarle al descubrimiento analítico de sus características corporales (Le Boulch, 1983).

3.1. Quinto nivel: Imagen corporal, Coordinación visomotriz, Percepción del propio cuerpo, Ajuste y control postural

Así como la noción esquema corporal, tal y como veíamos en la fase anterior, permanece claramente vinculada a la neurología, la noción imagen corporal aparece más vinculada a lo psicológico, al aspecto libidinal del cuerpo, al sentimiento del cuerpo que se tiene. En este sentido, lo que la imagen corporal añadiría al esquema corporal sería la presencia de la mirada del otro, el aspecto relacional, el componente social sin el que cada uno de nosotros no podría ser él mismo.

La **imagen corporal**, pues, se define como una noción referida a las sensaciones, información o experiencias estructuradas por el cuerpo mismo según las aferencias sensoriales y los componentes emocionales y sociales. Los aspectos emocionales y las interacciones sociales constituyen la urdimbre de la imagen corporal que se construye siempre bajo la mirada del otro. Por esta razón adquiere tanta importancia que exista una educación emocional, una verdadera alfabetización emocional adecuada que prime las emociones positivas. Del Barrio (2002) sostiene que se debe aprender a utilizar oportunamente las emociones, a canalizar su ímpetu, a disfrutar de sus vivencias, porque dominar las emociones no debe implicar el coste de quedarse sin ellas.

De lo que llevamos dicho hasta aquí sobre la imagen corporal, se pueden extraer dos diferencias importantes entre las nociones de esquema e imagen corporal. El esquema corporal especifica al individuo en tanto representante de la especie, configurándose como algo estable, que no cambia, mientras que la imagen corporal es propia de cada persona, está ligada al sujeto y a su propia historia, por lo que se actualiza constantemente.

Por otra parte, en la privación sensorial pasajera hay perturbación de la imagen pero no del esquema. Por ejemplo, cuando alguien se fractura una pierna y debe permanecer dos meses con la escayola, la pierna pierde todas las aferencias táctiles, propioceptivas, cinestésicas, y también visuales. Cuando se retira la inmovilización y la persona empieza con la rehabilitación sabe lo que tiene que hacer para andar (esquema corporal), pero el sentimiento de fiarse de su propia pierna (imagen corporal) se recupera mucho más lentamente.

La **coordinación visomotriz** pertenece a lo que conocemos como conductas motrices de base. Alude a la relación que existe entre el ojo (la visión) y cualquier parte del cuerpo. Por su importancia en la evolución de la especie y en la cultura se ha profundizado sobre todo en la relación de la función visual y la función manual. La posibilidad de atrapar un objeto con la mano hunde sus raíces en la secuencia del desarrollo micromotor: prensión cúbito-palmar; prensión radio-palmar; pinza proximal y pinza distal. La misma estructura de la mano no tiene parangón en el mundo animal y el pulgar humano es más largo en comparación con los otros cuatro dedos que el del chimpancé. F.R. Wilson, en un libro documentadísimo que se titula *La mano* y cuyo subtítulo nos hace pensar en una nueva perspectiva: *De cómo su uso configura el cerebro, el lenguaje y la cultura humana*, escribe lo siguiente en relación con el pulgar:

«El pulgar es el único dedo de la mano que tiene libertad de rotación; es también el único que puede moverse con independencia de los demás dedos. Esta combinación de fuerza, independencia y versatilidad hacen de él un elemento único» (Wilson, 2002, 146).

Cuando un niño o niña lanza una pelota hacia arriba y la coge con las dos manos, desde el punto de vista de la función visual, ¿cuál es el primer mecanismo que interviene? Esta es una pregunta que lanzamos una y otra vez a los grupos de profesores y profesoras en formación y, algunas veces, se tarda bastante en encontrar la respuesta. La fijación visual de un objeto móvil, es decir, la posibilidad de atrapar con el ojo el objeto que se desplaza, una especie de *grasping* visual, constituye el primer reflejo

visual sin el cual la posibilidad de finalizar esa tarea ni ninguna otra se torna imposible.

Junto a éste el seguimiento visual acaba de completar la tarea si lo que se quiere hacer es seguir a ese blanco móvil. La ejercitación en estos mecanismos de base adquiere mucha importancia cuando se requieren fijaciones precisas, nítidas y rápidas y seguimientos adecuados, flexibles y correctos como cuando los niños y niñas se enfrentan a los aprendizajes lectoescritores.

Comprender el funcionamiento de la percepción visual ha llevado a algunos investigadores a obtener sobre esa base un mayor conocimiento del cerebro en su conjunto. Samir Zeki, por ejemplo, afirma:

«Soy de la opinión de que el problema de la visión es el problema del conocimiento, conocimiento del mundo exterior adquirido a través del sentido de la vista [...] Los estudios de la visión del color y de la visión del movimiento han brindado las piedras angulares en las que se apoya la teoría de la especialización funcional de la corteza visual, por lo que nos han proporcionado también algunas percepciones sobre cómo está organizado el cerebro para adquirir su conocimiento del mundo visual» (1996, 21)

La **percepción del propio cuerpo** se inicia en esta etapa y nunca acaba de completarse; siempre es posible acceder a un grado más alto de percepción corporal. Así se pone de relieve en distintos métodos

que han transformado la visión de la conciencia corporal (Alexander, 1983; Feldenkrais, 1992; 1995; Mathias, 1995).

Alrededor de los 3 años el niño puede, por primera vez, volver la mirada sobre sí y efectuar una primera percepción de su propio cuerpo. Precisamente, el aspecto que marca la diferencia entre la etapa de la percepción y la de la sensación tiene que ver con la aparición de la función de interiorización (Le Boulch, 1983) que va a permitir al niño el desplazamiento de la atención sobre su propio cuerpo y el descubrimiento analítico de sus características corporales. Esta mirada sobre sí es la que podemos englobar dentro de la percepción del propio cuerpo.

Para el estudio psicomotriz aplicado, nosotros dividimos la percepción del propio cuerpo en dos aspectos: estático y en movimiento. Las nociones de trabajo para la percepción del propio cuerpo estático agrupan a: la atención interiorizada, la percepción y representación de los centros de movimiento del cuerpo, la percepción de los apoyos en el suelo y la percepción del cuerpo con los ojos cerrados.

Las nociones de trabajo para la percepción del propio cuerpo en movimiento atañen a: el control tónico, el control tónico y el recorrido mental, el control tónico y la percepción visual y el control tónico y la expresión corporal.

La noción de ajuste se puede definir como el aspecto que toma la acomodación en lo que se refiere a la conducta motriz ante las exigencias del medio (Le Boulch, 1983). La acomodación aquí hace referencia a uno de los polos que conducen al equilibrio adaptativo al medio, según la teoría piagetiana. Existe acomodación cuando se produce un cambio en las estructuras del sujeto, un esfuerzo adaptativo para responder de maneja adecuada a un medio ambiente en perpetua modificación (Berruero y Lázaro, 2009).

Este ajuste, que siempre conlleva diferentes grados de **control postural**, presenta, a su vez, dos características diferenciadoras. Por una parte, hablamos de ajuste espontáneo y global para indicar que se trata de acciones que ya están automatizadas en niveles bajos cerebrales, sobre todo, cerebelosos y, que, por tanto, surgen sin pensar, sin prestar atención específicamente al movimiento que surge melódico y se adapta a las diferentes situaciones cambiantes del medio. Basta con observar a los niños y niñas jugar en el recreo del colegio o en una calle por la que no pasen coches, ¡si es que existe!, para darse cuenta de que sus movimientos y sus gestos son melódicos, rítmicos y se adaptan a la situación. Son capaces de evitar a otro niño que viene corriendo, saltar un bordillo de la acera, subirse encima de

Por otra parte, existe otro tipo de ajuste que llamamos ajuste con representación mental. Se refiere a que para llevar a cabo este tipo de situaciones es necesario que exista imagen mental del movimiento antes de realizarlo. Ya no basta que la corteza cerebral dé la orden y el movimiento se regule automáticamente por otros niveles cerebrales como en el caso anterior, sino que, ahora, además de dar la orden debe fabricarse la imagen en la zona prefrontal de representación mental. Esto hace que en innumerables ocasiones las personas tengamos que detener el movimiento para precisamente pensar en cómo efectuarlo.

Cuanto más precisas y más variadas sean las imágenes mentales que generemos tanto más fácil será que nos adaptemos armoniosamente a la situación propuesta. Hay que prestar atención porque las imágenes mentales surgen, se transmiten, se procesan y desencadenan respuestas motoras muy rápidamente, a velocidades muy altas. Ya Helmholtz (Rosenzweig y Leiman, 1996) hacia mitad del siglo XIX demostró que el impulso nervioso viaja a una velocidad de alrededor de 30 metros por segundo. ¡Desde luego nada que ver con la velocidad de la luz!, pero aún así viaja muy rápido.

Estudios recientes indican que el papel de los centros del movimiento del cerebro se ha transformado a raíz de los estudios sobre las neuronas espejo. Descubiertas a principios de la década de los noventa, demuestran que el reconocimiento de los demás, así como de sus acciones y hasta de sus intenciones depende en primera instancia de nuestro patrimonio motor. Permiten a nuestro cerebro correlacionar los movimientos observados con los nuestros y reconocer, así, su significado. Las investigaciones en torno a este tipo de neuronas está produciendo cambios muy importantes en cuanto al papel del sistema motor porque ciertos procesos generalmente considerados de orden superior y atribuidos a sistemas de tipo cognitivo, como por ejemplo la percepción y el reconocimiento de los actos ajenos, la imitación y las mismas formas de comunicación gestuales o vocales, pueden remitir al sistema motor y encontrar en él su propio sustrato neural primario (Rizzolatti y Sinigaglia, 2008; Ramachandran y Oberman, 2007).

3.2. Sexto nivel: Destrezas de lenguaje, Habilidades de juego simbólico y Control de la atención

Las **destrezas del lenguaje** llaman poderosamente la atención en el niño de esta fase. No parece haber dudas de que el ser humano nace con una predisposición genética para adquirir el lenguaje y que el cerebro se encuentra preparado desde muy pocos meses para procesar sonidos de su lengua materna. También es cierto, por otra parte, que existen períodos críticos para el aprendizaje del lenguaje o ventanas del desarrollo en las que el cerebro tiene que estar expuesto a los sonidos del medio producidos por otros humanos. De no ser así, el lenguaje humano no se adquiere o su adquisición presenta innumerables dificultades (Bruer, 2000; Mora, 2001; Spitzer, 2005). Los casos de Víctor, el pequeño salvaje; o de Genie; o de Johan (Lázaro, 2002) demuestran que si el ser humano no ha sido inundado de lenguaje antes de los 8 o 10 años, luego su aprendizaje se torna casi imposible.

El aprendizaje de la lengua materna presenta rasgos muy llamativos. El filósofo e investigador Jesús Mosterín expone muy claramente estos rasgos en un precioso y alentador libro titulado *La naturaleza humana*. La capacidad lingüística humana depende de tres sistemas fundamentales.

El primero se conoce como el sistema sensorio-motor o articulatorio perceptual. Tenemos que ser capaces de captar las ondas de presión del aire y segmentar el continuo acústico en fonemas, palabras y oraciones, pero también debemos producir y articular ese mismo tipo de fonemas, palabras y oraciones haciendo vibrar las cuerdas vocales y poniendo en marcha los distintos músculos de la boca, lengua y laringe.

El segundo sistema es el que nos permite formar conceptos y concebir pensamientos; entender lo que oímos, asignando significados a los fonemas percibidos. Y relacionado con él disponemos en la memoria a largo plazo de un amplio léxico que supera las cien mil palabras, a las que accedemos de una manera veloz, según las necesidades.

El tercer sistema es el que nos sirve para organizar las ideas y articular gramaticalmente nuestras palabras de manera que expresen correctamente nuestras ideas.

«Lo más característico del lenguaje es la potencia recursiva de la gramática, que permite generar un número infinito de oraciones a partir de un número finito de palabras (o morfemas). Por muchas ideas que se nos ocurran, siempre tendremos oraciones suficientes para expresarlas» (Mosterín, 2006, 208).

Se sabe que la sintaxis sólo llega al niño a partir de los dos años, y a partir de esa edad el lenguaje se dispara.

Con la ayuda inestimable de nuestra compañera especialista en Logopedia, D^a Cristina Roqueta, hemos resumido las características principales de los tres aspectos básicos del lenguaje, forma, contenido y uso en el niño de tres y seis años, siguiendo el análisis de Monfort y Juárez (1993), Aguado (1995), Puyuelo y Rondal (2003).

3 años:

Forma:

Utiliza procedimientos fonológicos de simplificación.

Continúa controlando y desarrollando el repertorio fonético, pero no en todas las posiciones de las palabras.

Crea enunciados de 3 ó 4 palabras y el orden correcto de las palabras se impone en los enunciados simples.

Se inician las primeras coordinaciones entre enunciados simples (y,o)

El control del plural-singular y de los tiempos verbales se hace más flexible.

Comienza a emplear relativos, interrogativos y nuevas preposiciones «por», «con»,...

Sigue varias órdenes seguidas.

Contenido:

El aumento de léxico aumenta a un ritmo extraordinario. Pone en marcha el mecanismo de la «extensión», a partir de una palabra llega a la delimitación de un campo semántico equivalente al de la correspondiente palabra en el uso adulto.

Crecimiento muy importante del vocabulario. Tiene un vocabulario receptivo que oscila entre 900 y 1000 palabras. Se estima que el vocabulario expresivo representa la mitad aproximadamente.

Uso:

Está interesado en hablar de sus propias acciones (lenguaje egocéntrico)

Realiza frecuentemente monólogos.

Comienza a utilizar formas sencillas de cortesía y a aprender convenciones sociales de comunicación.

6 años:

Forma

Va concluyendo la adquisición del sistema fonético. Se observan problemas con los fonemas vibrantes y los grupos consonánticos.

Utiliza bastantes frases complejas e incrementa su comprensión de las comparativas, pasivas, temporales y relaciones espaciales.

Contenido

Vocabulario expresivo de unas 2.600 palabras y receptivo de 20.000 a 24.000. Adquiere palabras de múltiples significados y verbos de acciones complejas o de situaciones específicas. Se incrementa la comprensión y uso del lenguaje figurativo (metáforas)

Uso

Interpreta y usa formas complejas de cortesía. Comprende actos indirectos del habla. Utiliza el lenguaje para manipular a los otros e influenciarlos (comunicador efectivo). Durante la conversación realiza comentarios relevantes e intervenciones adecuadas a la situación, aprende a ajustar sus intervenciones y descubre el punto de vista de los otros. No posee la habilidad metalingüística de pensar acerca del lenguaje.

Las **habilidades de juego simbólico**, en las que el lenguaje ocupa un papel de primer orden, se desarrollan sobre todo a través de situaciones lúdicas. El juego de imitación de papeles, juego protagonizado o juego simbólico conforman una parte importante del desarrollo cultural del niño. Se trata de una actividad social por excelencia, y constituye un microcosmos en el que están claramente reflejadas las características del pensamiento y la emocionalidad infantiles.

Reflexionar sobre el juego de los niños y las niñas es, pues, siempre una ocasión para profundizar en su personalidad y para acercarnos un poco más a descifrar su desarrollo. Nosotros en una reciente publicación (Berrueto y Lázaro, 2009) hemos analizado la importancia del juego en el desarrollo y aprendizaje infantil y hemos propuestos distintos instrumentos para observar y registrar los juegos en el marco escolar.

Por otra parte, diferentes investigaciones y estudios (Spitzer, 2005; Blakemore y Frith, 2007; Doidge, 2008) han puesto de relieve algo que ya se sospechaba desde hace bastante tiempo en relación con el crecimiento y desarrollo del cerebro humano. Que un cerebro privado de un ambiente estimulante sufre y que los niños que no juegan mucho o reciben pocas caricias desarrollan cerebros entre un 20% y un 30% más pequeños de lo normal para su edad. Además, los neurocientíficos afirman que las emociones condicionan en alto grado el desarrollo de la motivación y que la motivación es, por antonomasia, el elemento impulsor de nuestra conducta (Flórez, 1996; Mora, 2001).

El **control de la atención** aparece relacionado con la capacidad de inhibición motriz que analizaremos en la siguiente etapa. La atención constituye la puerta de entrada a los niveles superiores de la actividad psíquica y su control requiere un proceso sistemático de entrenamiento que tiene que empezar en el primer año de vida.

La atención tiene que ver, por una parte, con el procesamiento perceptivo. Existen distintos tipos de procesamiento: paralelo, serial e influido por la motivación (Rodríguez, 2008). Las características del procesamiento paralelo son las siguientes: se trata de estímulos familiares; se capta la información de forma global; sigue caminos paralelos y automáticos; de forma inconsciente; procesamiento semántico; y se forma por la repetición de la experiencia.

El procesamiento perceptivo serial presenta importantes diferencias. Los estímulos son novedosos, por lo que se ralentiza el análisis de la información; se produce de forma consciente; se procesa a diferentes niveles: físico, sensorial, semántico, conceptual; y requiere atención selectiva.

Por otra parte, la atención tiene que ver con los procesos motivacionales, sobre todo con la motivación intrínseca, en la que el individuo permanece íntegramente vinculado a la acción que está realizando, totalmente absorto en la tarea. Se puede definir de forma operativa como «los factores que inducen a la realización de ciertos patrones conductuales que se llevan a cabo frecuentemente y en ausencia de

tipo de conducta se asocian con la competencia y la autodeterminación y se vinculan con los estados de flujo, estudiados profundamente por Csikszentmihalyi (1997, 2003).

3.2. Séptimo nivel: Organización espacial y Estructuración espacio-temporal

La **organización del espacio** y la estructuración espacio-temporal constituyen procesos básicos en la construcción del conocimiento y pertenecen a lo que conocemos como las abstracciones, que aparecen completamente vinculadas a la potencialidad intelectual del niño o la niña, como lo vemos a diario en los perfiles psicomotores (Vayer, 1977a; 1982; Soubiran y Mazo, 1980; Lázaro y otros, 2006).

El espacio y el tiempo constituyen la trama fundamental de la lógica del mundo sensible. Las relaciones que se establecen entre los objetos, las personas y las acciones o sucesos configuran el mundo en su acontecer y su esencia. El tiempo constituye un todo indisociable con el espacio; es la coordinación de los movimientos, así como el espacio es la coordinación de las posiciones. Por ello podemos decir que el tiempo es el espacio en movimiento (Berruezo, 1994)

La construcción del espacio sigue, en principio, el desarrollo de los procesos posturales y motores del niño. Se puede hablar así, según Schragger (1988), del espacio enfrente (9 meses, dominio de la posición sentada); circundante (12 meses, gateo y marcha); limitante (2º año, evoluciona la marcha, inicios de la carrera); ambiental (3º y 4º año, carrera, salto, mayor autonomía de desplazamiento).

Uno de los mayores estudiosos de la evolución del espacio en el niño y la niña fue Piaget quien describió desde los sucesivos estadios de la noción del objeto permanente hasta las dificultades de situación y orientación en un espacio de tres dimensiones. Basado en los estudios de Piaget (1982), Le Boulch (1987) informó de que la posibilidad de establecer relaciones entre objetos en el espacio pasa por la orientación del propio cuerpo, es decir, por la utilización de los ejes descubiertos en la relación con el objeto para simbolizar un cuerpo, objeto él mismo del espacio. La percepción visual, cada vez más, será fundamental en la construcción del espacio.

De esta manera, siguiendo a estos autores, se puede decir que la evolución del espacio en el niño y la niña la conforman los siguientes hitos:

- a) espacio topológico (3-6 años) en el que predominan las formas, dimensiones y la relación de vecindad de los objetos;
- b) espacio proyectivo (6-8 años) en el que los objetos se sitúan en virtud de unos ejes y las relaciones que desencadenan;
- c) espacio euclidiano (8-11 años) en el que entran a formar parte las dimensiones y las proporciones, y
- d) un espacio racional (final de las operaciones concretas e inicio de las formales) que supera la concepción del espacio como esquema de acción y que entra así a formar parte del esquema general del pensamiento

La **estructuración espacio-temporal**, la percepción temporal, todavía plantea más dificultades al ser en desarrollo. El tiempo no lo podemos percibir directamente y su conquista será lenta y larga; constituye un aspecto que entronca con los cimientos de la Física, la Química y la Astronomía y que hunde sus raíces en la formación del universo, en el Big Ban, la gran explosión a partir de la cual el universo está siempre expandiéndose.

El niño y la niña no pueden entender el tiempo más que mediante la ayuda del espacio. En el desarrollo podríamos distinguir una primera etapa de sintonización en la que se daría una adaptación de los ritmos biológicos básicos al entorno socio-cultural: el ritmo circadiano (días y noches, sueño y vigilia); el de la alimentación etc. Esta etapa, hasta los 3 años, se conoce como la del tiempo vivido y en ella el tratamiento de la información temporal se estructura sobre la base de las vivencias corporales; es la etapa de los ritmos espontáneos con su carga de primitivismo.

A continuación se inicia la sincronización sensoriomotriz (3-6 años) en la que se asocia a unos estímulos sonoros una realización motriz y el niño llega a expresar su propio tiempo, es decir, su tiempo espontáneo, la manera de adecuarse al tiempo que pasa. Este tiempo varía con la edad en el sentido de una aceleración hasta los 7/8 años, estabilizándose luego.

Finalmente tiene lugar la verdadera percepción temporal que implica dos aspectos: a) cualitativo: percepción de un orden, de una organización y b) cuantitativo: percepción de un intervalo temporal de duración. Ahora, a partir de los 6/7 años el niño y la niña pueden percibir cadencias y progresivamente estructuras rítmicas.

4.- Desarrollo de los procesos superiores

Esta fase se extiende desde los 6 hasta los 11 años y abarca la Educación Primaria. En ella el niño y la niña se enfrentan a los aprendizajes escolares instrumentales y sus inicios pueden considerarse como un período crítico por la enorme exigencia del medio cultural.

Las características de su pensamiento según Piaget e Inhelder (1984) pertenecen a lo que estos autores

denominan período de las operaciones concretas. Una operación comporta los siguientes elementos:

- las acciones no es preciso realizarlas prácticamente, sino que se pueden hacer simbólicamente, en el pensamiento.
- las acciones pueden llevarse a cabo en un sentido y en el opuesto y por eso no deja de ser la misma operación (reversibilidad).
- las acciones forman parte de un sistema en el que unas dependen de otras.

Precisamente estas nuevas posibilidades harán evolucionar su imagen corporal de simplemente reproductora a anticipadora y, para ello, la imagen mental de la acción será imprescindible.

La función de ajuste evolucionará de la motricidad global anterior a un ajuste más controlado, capaz de alcanzar una disociación de los automatismos. El ejercicio de esta función, dice Le Boulch (1987), implica que el niño y la niña puedan tomar una cierta distancia respecto al objetivo práctico del movimiento, pudiendo dirigir así su atención hacia las modalidades de la acción y, con el desarrollo de la función de inhibición, la información propioceptiva pueda ser objeto de una toma de conciencia.

En esta etapa se efectúa el paso del espacio topológico al proyectivo y euclidiano, por medio de dos adquisiciones indispensables: la descentración y la representación mental de los ejes.

Por otra parte, la representación mental de la forma de un movimiento implica la visualización de las sucesivas actitudes, según su desenvolvimiento rítmico, por lo que la percepción y memorización de las estructuras rítmicas –construidas a partir de las cadencias, a través del acento y el intervalo– constituyen una base funcional indispensable.

En cuanto al desarrollo social, el niño y la niña en esta etapa ya han adquirido relativa independencia familiar y, progresivamente, la relación con sus iguales aparece en el primer plano de sus intereses. Se forjan las primeras relaciones de amistad que en algunos y algunas perdurarán durante toda la vida y

que suponen, sobre todo, la constatación de pertenencia a un grupo que se constituirá a su vez en la cuna del aprendizaje de los procesos conductuales de socialización. La escuela y los medios de comunicación se tornan en los agentes educativos principales a los que en los últimos tiempos convendría añadir el papel de los medios informáticos, impulsados por la escuela, y que constituirán, sin duda, una herramienta indispensable para la educación del futuro.

En esta etapa los niños y niñas acceden al entramado de emociones mucho más complejas como son el orgullo, la vergüenza y la culpa que aparecen ligadas a la responsabilidad personal y al acatamiento de las normas colectivas.

4.1. Octavo nivel: Motricidad manual fina y Capacidad de inhibición motriz

La **motricidad manual fina**, también conocida como micromotricidad, se expresa, sobre todo, a través de la capacidad de escribir. Escribir es un acto muy complejo, no exento de problemas en los niños de esta etapa. Piénsese lo que significa esta cuestión en los niños que presentan problemas de presión del útil (lápiz) o de presión de éste en el soporte (papel) en el inicio de la escritura. Algunas veces en las actividades de formación del profesorado planteamos la siguiente pregunta: ¿Qué mira la maestra cuando tiene delante a un niño o niña con dificultades en la escritura?

La mayor parte de las veces la respuesta consiste en referirse a la tensión de la mano que aprieta mucho el lápiz o a la evidencia de que el lápiz rompe la hoja de la escritura. Es decir, que la mirada del profesor actúa como si llevara incorporado un zoom en grado máximo que le imposibilita ver la globalidad del niño que permanece sentado inclinado sobre su pupitre. Si conseguimos que este zoom se aleje progresivamente irán entrando en escena aspectos que antes no éramos capaces de observar. Por ejemplo podremos apreciar que todo el brazo del niño aparece con una tensión desmedida, que el rostro se halla crispado, que acompaña los movimientos de la mano con los del tronco, que sus piernas denotan rigidez y que posiblemente permanece sentado en la parte delantera de su asiento.

En realidad, cuando los problemas aparecen en los dedos que aprietan el lápiz, con mucha frecuencia, la causa hay que buscarla en las dificultades posturales y equilibratorias, en la macromotricidad, o en las dificultades para segmentarizar el hombro del tronco, el brazo del hombro, el antebrazo del brazo y la muñeca del antebrazo. En este caso, la simple visión de lo alto de la pirámide o la punta del iceberg oculta una mirada más en profundidad que revela las bases o el sustrato desde donde se puede iniciar el proceso de intervención y mejora (Berruezo, 2004).

Además, el acto de escribir se imbrica con los procesos de lateralización del ser humano. ¿Hay que elegir una mano para escribir? ¿Se podría aprender a escribir con las dos manos? ¿Y los niños llamados ambidextros, que tan pronto efectúan acciones con una mano que con la otra?

Como decíamos más arriba la lateralidad se da en un cerebro asimétrico y, junto con el lenguaje y el uso de herramientas, constituyen los rasgos distintivos de la especie humana. Parece lógico pensar que para nuestros antepasados tuvo que suponer una mejora en sus oportunidades de supervivencia. En un medio muy competitivo en el que desarrollaron sus vidas los australopitecus, la puntería pudo convertirse en una ventaja.

«...todos los grupos cuyos miembros aprendieran a lanzar habitualmente con el mismo brazo habrían tenido una ventaja competitiva importante. En igualdad de condiciones, tales cazadores habrían optimizado antes la velocidad, la distancia y la precisión del tiro, que es lo que necesitaban para derribar sus presas, o para superar o eliminar a los cazadores de otros grupos competidores
» (Wilson, 2002, 158).

No hay ninguna persona que sea ambidextra. Si a los sujetos que afirman ser ambidextros se les somete a pruebas específicas de laboratorio, prefieren siempre una mano u otra mano para hacer determinadas tareas. Y no tendría ningún sentido derrochar el ingente gasto energético que supondría aprender a escribir con las dos manos. Por tanto, lo que conviene es que el niño sea diestro o zurdo y la tendencia educativa debe ser consecuente con diseñar programas para favorecer la preferencia lateral, sea la que sea.

Parece claro que existe un componente genético de la lateralidad y que la zurdera va por familias. En un macroestudio llevado a cabo por Phil Bryden y McManus con más de 70.000 niños se obtiene que:

«cuando los dos progenitores son diestros, hay un 9,5 por ciento de probabilidades de tener un hijo zurdo; cuando uno de los progenitores es diestro y el otro zurdo, la probabilidad es del 19,5 por ciento; y cuando ambos son zurdos, la probabilidad sube hasta el 26,1 por ciento» (McManus, 2007, 196).

La **capacidad de inhibición motriz** constituye una de las finalidades más importantes de la educación psicomotriz. Se sabe que, en el desarrollo del ser humano, los procesos de excitación actúan en edades tempranas y se dirigen desde la periferia al centro del sistema nervioso central. No hay más que ver la cantidad de movimientos, la rapidez de las acciones, la unión entre el estímulo y la respuesta de los niños pequeños.

Los procesos de inhibición necesitan mucho más tiempo para desarrollarse; actúan en edades más tardías y se dirigen desde el centro del sistema nervioso central, las áreas cerebrales prefrontales y frontales, hasta la periferia.

La capacidad de inhibición motriz se encuentra en relación directa con la atención selectiva, con la capacidad de mantener un estímulo concreto, un foco de atención, prescindiendo de todos los elementos accesorios. En realidad, tal como ha estudiado Mezernich, uno de los pioneros en demostrar y afirmar que el cerebro mantiene la plasticidad durante toda la vida y el impulsor del programa Fast ForWord, reveló que

«prestar atención resulta fundamental para la plasticidad a largo plazo. A lo largo de numerosos experimentos descubrió que los cambios duraderos ocurrían sólo cuando sus monos prestaban mucha atención» (Doidge, 2008, 81). [En cursiva en el original]

4.2. Noveno nivel: Aprendizaje académico y Autonomía personal

Los aprendizajes instrumentales, lectura, escritura y cálculo, que se desarrollan en estas edades prefiguran, sin duda, los logros académicos futuros. Se denominan instrumentales porque constituyen las herramientas básicas que el ser humano necesita para acceder a cotas superiores de conocimiento y a especializaciones profesionales venideras.

Actualmente, se sabe que la cultura contribuye de manera decisiva a modelar el cerebro de las personas. De hecho, los cerebros de las personas alfabetizadas presentan importantes diferencias respecto a las no alfabetizadas. El hecho de aprender a leer supone un importante cambio cerebral cuya característica esencial es que los lectores pueden convertir los sonidos en letras, lo que no puede hacer el cerebro de los analfabetos. Además, una vez que se ha aprendido a leer ya es imposible dejar de hacerlo cuando uno ve letras y palabras. No se puede no leer, una vez expuesto al estímulo.

Se han hecho una serie de investigaciones, a través de la comparación de imágenes con escáneres cerebrales, utilizando la repetición de palabras y no palabras, esto es palabras que existen y nombran

cosas y palabras absurdas, que no existen y que son agrupaciones aleatorias de letras. Pues bien,

«cuando repetían no palabras, los voluntarios analfabetos activaban más intensamente los lóbulos frontales, las áreas cerebrales multiuso de resolución de problemas, y en especial las regiones conocidas por su implicación en la recuperación de recuerdos. Los voluntarios alfabetizados activaban con más fuerza el lóbulo temporal izquierdo, el área cerebral dedicada específicamente al procesamiento del lenguaje» (Blakemore y Frith, 2007, 116).

Las habilidades de autonomía personal se sitúan también en lo más alto de la pirámide del desarrollo. Aprender a comer, vestirse y divertirse, recoger los juguetes después de jugar, hacer la cama, arreglar su habitación,... constituyen tareas cotidianas muy importantes para que los niños y niñas accedan progresivamente a su autonomía personal.

Estas tareas, además, contribuyen a favorecer los aprendizajes escolares y a mejorar la adaptación personal y social. En un magnífico e inusual libro escrito por Fernando Gracia Clavero, médico aragonés, titulado *La nueva educación*, que lleva el ilustrativo subtítulo *El síndrome de inmadurez psicológica de base educativa*, el autor propone lo que llama vacuna antifraco escolar, que se extiende entre los 2 y los 7 años y cuyas dosis son las siguientes:

Primera dosis. A partir de los 2 años de edad acostumbrar a los niños y niñas a recoger los juguetes, después de jugar.

Segunda dosis. A partir de los 3 años, fomentar el aprendizaje de ponerse y quitarse la ropa y de llevar a cabo el aseo personal de manera cada vez más autónoma.

Tercera dosis. A partir de los 4 años, conseguir que el niño o niña empiece a recoger su ropa y a colocar en su lugar los utensilios y objetos que utiliza con frecuencia.

Cuarta dosis. A partir de los 5 años, consolidar los logros anteriores y generar la rutina de que al menos 5 días por semana el niño o niña sea capaz de permanecer durante 10 o 15 minutos realizando alguna actividad individual que conlleve un cierto grado de repetición y fijeza en el asiento, como modelar figuras de plastilina, dibujar o pintar, etc.

Quinta dosis. A partir de 6 años, incrementar en 10 minutos el período diario de actividad en una mesa y conseguir que el niño o niña recoja sus cosas y cumpla las tareas más importantes respecto a su aseo, sin que se le recuerden.

Sexta dosis. A partir de los 7 años, trazar como objetivo principal que, a una hora previamente establecida, realice un pequeño número de actividades referidas a su aseo, alguna faena doméstica, sin que se le recuerden. Aumentar otros 10 minutos la actividad en mesa de estudio y en los años siguientes aumentar cada año diez minutos más. Y el autor concluye diciendo que «todo hace pensar que los niños que no reciben estos fundamentos, que hemos equiparado a una pauta de vacunación, tienen mayor riesgo de sufrir fracaso escolar. Mientras que, una vez contraído éste, sólo resta aplicar medidas curativas –mucho más costosas– o aceptar las consecuencias» (Gracia, 202, 408).

4.3. Décimo nivel: Conducta adaptativa

La **conducta adaptativa** aparece en lo más alto de la pirámide, en la cúspide. La podemos definir como la capacidad del ser humano para adaptarse al entorno en el que se desarrolla; o dicho de otra manera las habilidades que nos permiten generar respuestas adecuadas a los problemas que nos van surgiendo.

La capacidad de adaptación nos ha permitido, a lo largo de la evolución de la especie, conservar los dos rasgos básicos de los seres vivos: sobrevivir y reproducirse. Todo lo que tienen los organismos de complejísima máquina biológica se lo deben a la selección natural. Arsuaga, codirector del equipo de investigación de Atapuerca que descubrió el homo antecesor, un antepasado común a los neandertales y al homo sapiens, lo expresa bellamente en un documentado libro titulado *La esfinge*.

«Al resolver el problema del propósito de las adaptaciones de los seres vivos, Darwin le hizo el inmenso favor a la humanidad de liberarla de la losa de la teleología que lastraba todo el pensamiento filosófico e impedía progresar en el conocimiento de la naturaleza. Por eso nada tiene sentido en biología antes de Darwin. Al demostrar que el diseño de los organismos no respondía a ningún designio, Darwin nos hizo más decididamente humanos, más diferentes de los demás animales» (Arsuaga, 2001, 363).

Pero no sólo está adaptación biológica sino también la adaptación a la cultura propia del ser humano. Ya decíamos en otro lugar (Lázaro, 2002) que el ser humano nace a medio hacer, necesita de un nicho cultural, de un entorno creado por otros seres humanos para desarrollar los elementos distintivos de nuestra especie y, en particular, el lenguaje. Coincidimos plenamente con la concepción de García Carrasco en un precioso libro titulado *Leer en la cara y en el mundo* cuando afirma:

«Que los discapacitados estén encontrando un hueco para vivir es otra de las maravillosas creaciones culturales de la humanidad. Sólo en la cultura humana encuentra lugar la deliberación que permite dar de sí a un discapacitado. Esta práctica humana es la creación más sorprendente de toda la biosfera» (García Carrasco, 2007, 394).

De esta manera, la conducta adaptativa se refiere a la gestión que el individuo hace del contexto en el que se desenvuelve. La integración de la persona en sus grupos sociales, en su entorno cultural, en su ambiente escolar, familiar o laboral, va a exigir una serie de respuestas ajustadas a las demandas, exigencias o expectativas del contexto. La posibilidad de dar respuestas adaptadas va a poner en marcha todos los mecanismos sensoriales, perceptivos, neurológicos y cognitivos del sujeto que intervienen en la posibilidad de resolver los problemas y situaciones a las que se enfrenta de manera cotidiana.

Por esta razón la conducta adaptativa se encuentra en la cúspide de la pirámide, y por eso encontramos fallos de adaptación, de diversos tipos, en quienes no han realizado un adecuado proceso de construcción de sus posibilidades de desarrollo, por causas endógenas o exógenas.

5. - Ejes transversales

La pirámide del desarrollo humano se encuentra atravesada por dos ejes, dos flechas evolutivas, que traspasan de parte a parte cada una de las etapas estudiadas, cada uno de los escalones estudiados y cada una de las nociones analizadas. El desarrollo humano no se puede entender sin estos dos vectores.

El primero se inicia en las emociones y finaliza en las habilidades sociales. El segundo comienza en la interacción y acaba en el manejo y la utilización de símbolos.

5.1. De la Emoción a las Habilidades sociales

Las emociones y los sentimientos aparecen en estudios recientes (Le Doux, 1999; Mora, 2000, 2001; Damasio, 2001; 2005) como uno de los elementos al servicio de la supervivencia del género humano, al mismo tiempo que le confieren el fundamento del ser y estar en el mundo. Cuando una emoción funciona en un cerebro consciente se desencadena un sentimiento emocional. Mora (2001) entronca la emoción con la curiosidad que caracteriza la búsqueda de cosas nuevas, de situaciones originales, ese ingrediente de la personalidad del ser humano que nunca cesa. A la hora de resumir las funciones esenciales de las emociones, este autor describe el heptálogo que sigue, cuyo resumen es el siguiente:

1. Sirven para defendernos de estímulos nocivos (enemigos) o aproximarnos a estímulos placenteros o recompensantes (agua, comida, sexo) que mantengan nuestra supervivencia. Son, pues, motivadoras.
2. Generan respuestas polivalentes y flexibles del organismo (conducta) ante acontecimientos (enemigos, alimentos).

3. Alertan al individuo como un todo único ante el estímulo específico. Conviene recordar que ya Wallon (1979) en una de sus obras principales escribía que la emoción tiende a realizarse toda entera, cualquiera que sea el incidente que la provoque, sumergiendo gradualmente la noción clara de realidad bajo ondas de contracciones y de sensibilidad íntima.
4. Mantienen la curiosidad y con ello el descubrimiento de lo nuevo (nuevos alimentos, ocultación del enemigo), con lo que ensanchan el marco de seguridad del individuo.
5. Sirven como lenguaje para comunicarse unos individuos con otros. Es una comunicación rápida y efectiva. De ahí las características distintas del lenguaje emocional y del lenguaje oral.
6. Sirven para almacenar y evocar memorias de una manera más efectiva.
7. Pueden jugar un papel importante en el proceso de razonamiento y toma de decisiones, especialmente de aquellas relacionadas con la persona y su entorno social más inmediato.

Parece que la emoción se desencadena en primer lugar y luego llega el sentimiento emocional y los sentimientos y pensamientos que se derivan de ese estado (Damasio, 2005).

Pero, ¿cómo reconocer estos sentimientos emocionales a través de la expresión corporal? Este último autor nos ofrece pistas, por otra parte, vivenciadas, reconocidas y expresadas muchas veces por los estudiosos de las relaciones humanas. Entre ellas, podemos destacar las siguientes:

- Detalles sutiles de posturas corporales
- Velocidad y destreza de movimientos
- Cambios mínimos en la mirada
- Variaciones en la velocidad de los ojos
- Modificaciones en la dilatación pupilar
- Grado de contracción de los músculos faciales

Como se puede apreciar, varias de ellas se reflejan a través del rostro, porque es la cara y sobre todo el triángulo invertido que forman los ojos, la nariz y la boca, el que más rápido y mejor refleja una emoción. Por eso, de la expresión corporal de las emociones, quizás la parcela que más atención ha concitado se refiere a la expresión facial de las emociones. Un estudio específico sobre expresión facial y reconocimiento de emociones en lactantes lo llevaron a cabo Iglesias y otros (1989). En él, además de revisar los instrumentos y metodologías de diferentes estudios, pusieron de relieve que niños con Síndrome de Down, de 3 a 11 meses, expresaban algunas emociones básicas igual que los niños sin trisomía. Nosotros repasamos algunos estudios referidos a la expresión corporal de las emociones en Lázaro (2002).

No cabe duda de que esta expresión corporal de las emociones, cuyos rasgos básicos nos vienen dados por nuestras predisposiciones genéticas esculpidas por la evolución de la especie, depende, también, del medio cultural en el que el ser humano se desarrolla. A lo largo de la historia, el cuerpo ha sido concebido de distintas maneras, desde su exaltación en las culturas greco-romanas, hasta ser cárcel del alma en el medioevo, para convertirse en herramienta de la vida mundana en el Renacimiento, tal como indica Santos (2002) en un artículo sobre algunas visiones del cuerpo en la historia.

Desde nuestro punto de vista, el cuerpo engloba al cerebro y al organismo, aunque para determinados fines sea necesario establecer la diferencia. Así también lo comprende Mora (2001) en uno de sus trabajos hablando de la activación emocional, cuando dice que el cuerpo (lo que incluye el cerebro) experimenta miles de cambios, sensoriales, motores, endocrinos, metabólicos, conducentes a facilitar la huida (correr) o el ataque (contra el enemigo).

Este conjunto de conductas básicas emocionales que heredamos deben ser orientadas por el influjo cultural y educativo, deben ser pulidas, sobre todo en los primeros años de vida por el medio familiar y el medio escolar, con el fin de conseguir un adulto emocionalmente maduro. Un adulto que, como

decíamos más arriba, sea capaz de percibir, analizar y comprender sus propias emociones y las de los demás. Algunas veces se alzan ya reclamando una especie de alfabetización emocional que se tiene que iniciar en los primeros años (Marina, 1996; Goleman, 1996; Gracia, 2002; Fernández-Berrocal y Extremera, 2003; Huertas y Montero, 2003; Spitzer, 2005).

En un estudio reciente, Del Barrio (2002) analiza el desarrollo de las emociones en los seis primeros años de vida y sostiene que es necesario enfatizar la prevención de problemas emocionales en el niño y la niña a través de una educación emocional adecuada que prime las emociones positivas. Un niño debe aprender a utilizar oportunamente sus emociones, a canalizar su ímpetu, a disfrutar de sus vivencias, porque dominar las emociones no debe implicar el coste de quedarse sin ellas.

Un libro de Damasio (2001), reciente Premio Príncipe de Asturias en el año 2005, se adentra en la relación entre la emoción, la conciencia, el cuerpo y la mente, tal como indica el subtítulo (cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia). Es evidente que en el centro del discurso de Damasio se encuentran las emociones, con un propósito biológico incuestionable que conforman curiosas adaptaciones que forman arte y parte de la maquinaria con la que los organismos regulan su supervivencia.

Sin detenernos demasiado en su comentario y análisis, nos llama poderosamente la atención su capacidad para vincular estructuras cerebrales y estados corporales, estados corporales y estados mentales, estados mentales y niveles de conciencia. El anclaje en lo biológico, la correspondencia entre los niveles de conciencia y el sustrato cerebral que les da soporte, la constatación de hechos en personas con cerebros dañados, sustentan la idea de que su modelo dista mucho de ser especulativo, antes bien, se muestra capaz de explicar algunas vinculaciones entre cuerpo, sensación, emoción, cerebro, mente, conciencia y consciencia.

Después de más de trescientas páginas de análisis sobre lo antedicho, Damasio (2001, 319) acaba con esta profunda reflexión:

«El drama de la condición humana procede únicamente de la conciencia. Por supuesto que la conciencia y sus revelaciones nos permiten crear una vida mejor para nosotros y para los demás, pero el precio que pagamos por esa vida mejor es elevado. No se trata sólo del precio del riesgo, del peligro y del dolor. Es el precio del riesgo a sabiendas, del peligro a sabiendas, del dolor a sabiendas. Peor aún: es el precio de saber qué es el placer y de saber cuándo se ha perdido o es inalcanzable» [subrayados del autor].

Pero nos preocupa cómo se lleva a cabo la educación emocional en la escuela. En la Educación emocional y social. Análisis internacional (Informe Fundación Marcelino Botín, 2008) se señala que la Educación Emocional y Social en la escuela facilita el crecimiento integral de niños y jóvenes, promueve su éxito académico, sirve de estrategia preventiva frente a posibles problemas en su desarrollo y, además, contribuye a la mejora y protección de la salud, física y mental, de los jóvenes.

En el capítulo referido a España, Fernández Berrocal analiza el estado de la cuestión respecto a la educación social y emocional, describe la experiencia aplicada en Cantabria bajo el lema Educación Responsable y desgrana algunos ingredientes para el éxito de esta alfabetización emocional en la escuela.

Una experiencia en Educación Emocional y Social será más positiva cuando exista:

- Voluntariedad. Todos los implicados en el inicio y desarrollo del proceso lo hagan voluntariamente.
- Implicación. Los educadores lleven a cabo un gran trabajo de creación y/o adaptación de cualquier programa o iniciativa a su contexto, se comprometan con el proceso y lo conviertan en algo propio. En este sentido sus propuestas y aportaciones son imprescindibles.
- Corresponsabilidad activa. Los centros educativos, las familias y la comunidad se apoyen mutuamente y compartan objetivos y tareas.

- Planificación. Todas las acciones implementadas sean rigurosas, ordenadas y queden registradas.
- Atención cercana. Todos los participantes en el proceso reciban formación, acompañamiento, orientación, atención y seguimiento cercano.
- Largo plazo. El planteamiento de trabajo sea a largo plazo para observar resultados contrastables.
- Evaluación. Se lleve a cabo una evaluación interna continua para la reflexión y mejora, acompañada de una evaluación externa, tanto del proceso como del impacto psicológico que producen las diferentes acciones y programas.

5.2. De la Interacción al Símbolo

Como decíamos en nuestra última publicación (Berruezo y Lázaro, 2009) el gran psicólogo ruso Vygotski (1979, 192) enunció lo que se conoce como la «Ley general del desarrollo» y que postula: «En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero, entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapicológica).

Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos» (cursiva en el original).

Nos llama poderosamente la atención que Vygotski, en los años 20 del pasado siglo –murió de tuberculosis en 1934– se adelantara con esta afirmación a toda una pléyade de estudios que se han seguido llevando a cabo hasta nuestros días y que no hacen sino confirmar su ingente intuición: las herramientas simbólicas, es decir, las palabras se originan en las interacciones entre los seres humanos.

Pero para poder comprender mejor esta afirmación se hace necesario reflexionar sobre un hecho que, a menudo, en el desarrollo del niño pasa desapercibido: la contribución de los juegos de repetición a la aparición de la intencionalidad. En un precioso artículo de Rivière, ya clásico pero que conserva toda su vigencia, titulado Interacción y símbolo en autistas (Rivière, 1983) desgrana que la aparición de la intención se asienta sobre dos bases: la predictibilidad y la anticipación. A través de estos juegos (cucú; tras-tras) emerge esta capacidad gracias a la atribución de intenciones por parte de la madre o persona que cuida al niño, lo que conduce a que exista una comunicación intencional que podríamos situar en el IV estadio piagetiano, entre los 8 y los 12 meses. En este período el niño dispone de dos repertorios distintos de acciones; uno de ellos con esquemas dirigidos al objeto y el otro con esquemas dirigidos a las personas.

Ambos repertorios se fusionan en el siguiente período, estadio V piagetiano (12-18 meses), para dar lugar a la aparición de los protoimperativos (el niño emplea al adulto para obtener el objeto) y los protodeclarativos (el niño utiliza el objeto para atraer la atención del adulto). Esta intención comunicativa conlleva un cambio muy importante en la topografía de los esquemas interactivos. Los esquemas de acción muestran un ciclo completo. El niño se dirige al objeto, lo consigue y se cierra el ciclo. Los esquemas de interacción suponen que la conducta del niño constituye sólo una fracción de la total porque el adulto la tiene que completar. El niño tiende los brazos al adulto, pero el acto sólo se completa cuando éste lo coge en brazos. Estos esquemas interactivos, estos formatos como los llama Bruner (1994), se encuentran en el origen de la interacción intencional del niño, son índices, a través de ellos adulto y niño, niño y adulto comparten la acción y la atención y este compartir constituye el nacimiento de los símbolos. Las palabras nacen de las acciones.

Maturana y Varela en su ya clásica obra El árbol del conocimiento, desde su planteamiento de raíz biológica, afirman que «todo hacer es conocer y todo conocer es hacer» y también que «todo lo dicho es dicho por alguien» (Maturana y Varela, 1996, 21). Testifican así que nuestra experiencia aparece amarrada a nuestra estructura de una forma indisoluble.

Después de fundamentar la organización de lo vivo sobre unidades autopoieticas (autónomas) y de hablar de unidades de segundo orden (metacelulares) y de tercer orden (acoplamientos entre organismos con sistema nervioso), llegan a escudriñar en el mundo de lo mental y la conciencia. Y ponen en evidencia algo que hoy se comparte ampliamente en la comunidad científica, a saber, que las palabras derivan de las acciones. Así lo dicen ellos:

«Las palabras, ya sabemos, son acciones, no son cosas que se pasan de aquí para allá. Es nuestra historia de interacciones recurrentes la que nos permite un acoplamiento estructural interpersonal efectivo, y encontrar que compartimos un mundo que estamos especificando en conjunto a través de nuestras acciones» (Maturana y Varela, 1996, 200).

En la misma línea de argumentación, Varela, Thompson y Rosch desgranar los entresijos de este conocer y establecen que la cognición es acción corporizada en lo que han denominado enfoque enactivo de la percepción. Transcribimos parte de su argumentación porque nos parece un camino que, de seguirlo, nos puede conducir lejos.

«Al hablar de 'corporizada', deseamos subrayar dos elementos: primero, que la cognición depende de las experiencias originadas en la posesión de un cuerpo con diversas aptitudes sensoriomotrices; segundo, que estas aptitudes sensorio-motrices están encastradas en un contexto biológico, psicológico y cultural más amplio. (...) Al usar el término 'acción', deseamos enfatizar nuevamente que los procesos motores y sensoriales, la percepción y la acción, son fundamentalmente inseparables en la cognición vivida. (...) En síntesis, el enfoque enactivo consiste en dos cosas: 1) que la percepción es acción guiada perceptivamente, 2) que las estructuras cognitivas emergen de los modelos sensorio-motores recurrentes que permiten que la acción sea guiada perceptivamente» (Varela, Thompson y Rosch, 1997, 203).

6. A modo de conclusión

Como consecuencia de nuestra experiencia, observación, estudio y reflexión sobre el desarrollo humano, estamos convencidos de que se trata de un proceso dinámico de construcción a partir de elementos personales y ambientales.

La potencialidad de nuestro desarrollo proviene, sin lugar a dudas, de lo que el camino de la evolución de nuestra especie ha conseguido ofrecernos como dotación genética en el momento de la concepción y el nacimiento. Sobre ese pilar básico, y en interacción con el ambiente, el individuo humano pone en marcha el desarrollo de determinados procesos madurativos que le permiten conseguir unos logros, sobre los que se activan nuevos procesos y se adquieren nuevas conquistas. Y así sucesivamente hasta alcanzar la madurez y la autonomía.

Hemos querido, en este artículo, ofrecer un modelo gráfico, visual y esquemático de nuestra concepción de ese proceso, que pueda explicar las secuencias, pero también las carencias, que se producen en el desarrollo.

Lo primero que cabe destacar es que existe un orden en el desarrollo. La imagen del edificio que se construye a base de filas de ladrillos no es ociosa. Es difícil pretender desarrollar algunas capacidades si no se encuentran suficientemente bien consolidados otros procesos.

En segundo lugar, la tipología de procesos o adquisiciones que aparecen en el desarrollo va cambiando, por ello consideramos diferentes fases, que normalmente se corresponden con momentos de crecimiento madurativo (edades aproximadas si el desarrollo es normal). La evolución del individuo va desde la pura captación sensorial a la posibilidad de utilizar el cuerpo con carácter sensorio-motor con el que explora su cuerpo y su entorno, para poder conocer e integrar el mundo mediante su actividad perceptivo-motriz, lo que le permitirá gestionar su contexto próximo y manejarse dentro del mismo gracias a sus capacidades cognitivas y adaptativas.

En tercer lugar, el desarrollo no se trata de una mera acumulación de elementos que al apilarse producen el resultado final. Desde nuestro punto de vista existen unos ejes transversales que acompañan y articulan todo el proceso. En estos ejes, que funcionarían como una especie de andamio que va elevándose al compás que se eleva el edificio, la intervención de otros humanos es absolutamente imprescindible. Es lo que va tanto a estimular como a conectar los diferentes logros que se van produciendo.

No podemos concebir el desarrollo del individuo humano sin la presencia de la emoción, que acompaña al niño desde los primeros momentos, en conexión continua y constante con sus pequeñas adquisiciones que así reciben el valor social que merecen. El desarrollo de la personalidad va a estar muy determinado por las experiencias emocionales, que conducirán al establecimiento de normas sociales, de criterios morales y a la adquisición de una serie de destrezas o habilidades para la vida social.

De la misma manera no existe todo lo anterior si el desarrollo del niño no se produce en un ambiente de interacciones (con los adultos, con los iguales) que favorezca el paso de unos niveles a otros y que vaya llevando al individuo a conocer la realidad social, a jugar con ella de manera simbólica y a poder representarla mentalmente para que todas sus capacidades cognitivas se desplieguen de la manera más extensa posible.

Nos quedaría una última reflexión sobre las alteraciones del desarrollo. ¿Qué ocurre cuando algo falla en todo este proceso? Evidentemente nuestro modelo no pretende resolver estas dificultades, pero sí ayudar a entenderlas. En las personas con desarrollos normales el ambiente ordinario suele ser suficientemente estimulante para ir cubriendo las etapas sin prestarles demasiada atención. Pero cuando nos encontramos con personas con desarrollos disfuncionales, por causa de una discapacidad u otro tipo de carencia, la estimulación ambiental no resulta suficiente. Podemos encontrar elementos de los que mostramos en nuestra pirámide que no son suficientemente sólidos como para soportar el peso de los niveles superiores y, en este caso, parte del edificio se debilita o se encuentra en riesgo de derrumbe.

En todos estos casos hay que identificar dónde está la falla. La solución arquitectónica puede ser bien la de reforzar (apuntalar) la parte que manifiesta la falla, o bien la de buscar en las capas más bajas dónde se produjo un mal soporte, remover y reconstruir ese soporte de manera más sólida para volver a construir hacia arriba hasta alcanzar el nivel de la falla.

Las personas que acompañan el desarrollo necesitan conocer bien el proceso para poder estimular, ayudar, compensar o resolver las situaciones que a lo largo de este camino, se van observando. Facilitar este conocimiento ha sido la intención que nos ha llevado a compartir nuestras reflexiones. ■

BIBLIOGRAFÍA:

- Aguado G. (1995). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años*. Madrid: CEPE.
- Alexander, G. (1983). *La eutonía. Un camino hacia a experiencia total del cuerpo*. Barcelona: Paidós. 1ª reimpresión.
- Arsuaga, J.L. (2001). *El enigma de la esfinge. Lascaux, el curso y el propósito de la evolución*. Barcelona: Areté.
- Arsuaga, J. L. y Martínez, I. (1998). *La especie elegida*. Madrid: Temas de Hoy (4ª ed.).
- Arsuaga, J.L. (2003). *Los aborígenes*. Barcelona: RBA.
- Ayres, A.J. (1972). *Sensory integration and learning disabilities*. Los Angeles: WPS.
- Ayres, A.J. (1973). *Improving academic scores through sensory integration*. *Journal of Learning Disabilities*, 5, 338-343.
- Ayres, A.J. (1978). *Learning disabilities and the vestibular system*. *Journal of Learning Disabilities*, 11 (1), 30-41.
- Ayres, A.J. (1983). *Sensory integration and the child*. Los Angeles: WPS (6ª ed.).
- Ayres, A.J. (1998). *La integración sensorial y el niño*. México: Trillas.

- Ayres, A.J. y Tickle, L.S. (1980). *Hyper responsivity to touch and vestibular stimuli as a predictor of positive response to sensory integration procedures by autistic children*. American Journal of Occupational Therapy, 34 (6), 375-381.
- Ayres, A.J. (2005). *Sensory Integration and the Child. Understanding Hidden sensory challenges*. 25th Anniversary Edition. Los Ángeles: WPS.
- Bermúdez de Castro, J.M. y otros (2004). *Hijos de un tiempo perdido*. Barcelona: Ares y Mares.
- Berruezo, P.P. (1994). *Temas de psicomotricidad*. Cartagena: Centro de Profesores.
- Berruezo, P.P. (1995). *El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad*. Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias, 49, 15-26.
- Berruezo, P.P. (1996). *La Psicomotricidad en España: de un pasado de incompreensión a un futuro de esperanza*. Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 53, 57-64.
- Berruezo, P.P. (2000). *Hacia un marco conceptual de la Psicomotricidad a partir de su desarrollo de su práctica en Europa y en España*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 37, 21- 33.
- Berruezo, P.P. (2004). *Entendiendo la disgrafía. El ajuste visomotor en la escritura manual*. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, 14, 39-70.
- Berruezo, P.P.; Lázaro, A. (2009). *Jugar por jugar. El juego en el desarrollo psicomotor y aprendizaje infantil*. Sevilla: MAD.
- Blakemore, S. J.; Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona:Ariel.
- Boscaini, F. (1988). *Psicomotricidad e integración escolar*. Madrid: G. Núñez.
- Brazelton, T.B. (2001). *Momentos clave en la vida de tu hijo*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Brazelton, T.B. y Nugent, J.K. (1997). *Escala para la evaluación del comportamiento neonatal*. Barcelona: Paidós.
- Brazelton, T.B.; Greenspan, S.I. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia. Lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender*. Barcelona: Graó.
- Bruer, J.T. (2000). *El mito de los tres primeros años*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós. 3ª edición.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2001). *La sensación de lo que ocurre. Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Madrid: Debate.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza*. Madrid: Debate.
- Del Barrio, M.V. (2002). *Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámide.
- Doidge, N. (2008). *El cerebro se cambia a sí mismo*. Madrid: Aguilar.
- Dropsy, J. (1982). *Vivir en su cuerpo. Expresión Corporal y Relaciones humanas*. Buenos Aires: Paidós.
- Elkonin, D.B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.
- Feldenkrais, M. (1992). *Autoconciencia por el movimiento: ejercicios para el desarrollo personal*. Barcelona: Paidós.
- Feldenkrais, M. (1995). *El poder del yo: la autotransformación a través de la espontaneidad*. Barcelona: Paidós.
- Fernández-Abascal y otros (2003). *Emoción y Motivación. La adaptación humana. Volumen II*. Madrid: Fundación Ramón Areces.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2003). *Emoción y Formación*. En G. Fernández Abascal y otros: Emoción y Motivación (pp. 477-497). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Berrocal, P. (2008). *Educación social y emocional en España*. Madrid: Fundación Marcelino Botín.
- Flórez, J. (1996). *Cerebro: el mundo de las emociones y la motivación*. En J. Mora (ed.): El cerebro íntimo (pp. 165-185). Barcelona: Ariel Neurociencia.
- Fonseca, V. (1988). *Ontogénesis de la motricidad*. Madrid: García Núñez.
- Fonseca, V. (1998). *Manual de observación psicomotriz*. Barcelona: Inde.

- García, J. (2007). *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona: Herder.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gracia, F. (2002). *La nueva educación. Teoría y práctica. El síndrome de inmadurez psicológica de base educativa*. Zaragoza: Mira.
- Greenfield, S. (2007). *El poder del cerebro*. Barcelona: Crítica.
- Huertas, J.A. y Montero, I. (2003). *Procesos de motivación en el aula*. En G. Fernández Abascal y otros: *Emoción y motivación. La adaptación humana* (pp. 873-911). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Iglesias, J.; Loeches, A., y Serrano, J.M. (1989). *Expresión facial y reconocimiento de emociones en lactantes*. *Infancia y Aprendizaje*, 48, 93-13.
- Illingworth, R. (1983). *El desarrollo infantil en sus primeras etapas, normal y patológico*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Informe Fundación Marcelino Botín (2008). *Educación emocional y social. Análisis internacional*. Madrid: Fundación Marcelino Botín.
- Kelly, G. (1989). *Vestibular Stimulations as a Form of Therapy*. *Physiotherapy*, 75 (3), 136-140.
- Lázaro, A. (1990). *El juego en el desarrollo del niño*. *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, 35, 83-92.
- Lázaro, A. (1992). *La función del equilibrio en el ser humano: aspectos educativos*. *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias*, 41, 43-61.
- Lázaro, A. (1995). *Radiografía del juego en el marco escolar: propuestas*. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*. 51, 7-23.
- Lázaro, A. (1999). *La estimulación de los procesos equilibratorios en el marco escolar: propuesta para un programa*. *Entrelíneas*, 5, 6-10.
- Lázaro, A. (2000a). *Riesen mit Stelzen. Die Welt aus einer anderen Perspektive*. *Motorik*, 2, 77-79.
- Lázaro, A. (2000b). *Das menschliche Gleichgewicht. Ein komplexes Phänomen*. *Motorik*, 2, 80-87.
- Lázaro, A. (2000c). *Nuevas experiencias en educación psicomotriz*. Zaragoza: Mira.
- Lázaro, A. (2000d). *La inclusión de la Psicomotricidad en el Proyecto Curricular del centro de educación especial: de la teoría a la práctica educativa*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 37, 121-138. Ariel/Planeta.
- Lázaro, A. (2002). *Aulas Multisensoriales y de psicomotricidad*. Zaragoza: Mira.
- Lázaro, A. (2003). *Aplicación de un programa psicomotor con estimulación vestibular a sujetos con discapacidad intelectual: propuesta de un modelo para la intervención psicomotriz en el marco de la Educación Especial*. (Tesis doctoral sin publicar) Murcia: Universidad de Murcia.
- Lázaro, A. (2003). *Gigantes con zancos. El placer de aprender a través del equilibrio*. Zaragoza: Mira editores.
- Lázaro, A. y Martínez, P. (1998). *La psicomotricidad en un centro de educación especial: diseño del espacio y función de los materiales*. En Organización y gestión de centros educativos (pp. 310-330). Barcelona: Praxis. Puesta al día número 13.
- Lázaro, A. y Mir, C. (2001). *Gigantes con zancos o el placer de ver el mundo desde otra perspectiva*. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 1, 27-39.
- Lázaro, A., Palomero, J.E. y Fernández, M.R. (2000). *La psicomotricidad y su desarrollo en el umbral del siglo XXI*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 15-20.
- Lázaro, A., Arnaiz, P. y Berrueto, P.P. (2006). *De la emoción de girar al placer de aprender. Implicaciones educativas de la estimulación vestibular*. Zaragoza: Mira.
- Le Boulch, J. (1982). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Boulch, J. (1983). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los 6 años*. Madrid: Doñate.
- Le Boulch, J. (1987). *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.
- Le Boulch, J. (1997). *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Barcelona: Paidotribo.
- Le Doux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona:
- Luria, A.R. (1984). *Sensación y percepción*. Barcelona: Martínez Roca (3ª ed.).
- Marina, J.A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama (6ª ed.).
- Mathias, F. (1995). *La técnica Alexander*. Barcelo

na: Paidós.

Maturana, H. y Verden-Zöller, G. (1994). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo Humano*. Chile: Instituto de Terapia Cognitiva.

Maturana, H. y Varela, F. (1996). *El árbol del conocimiento*. Madrid: Debate.

McManus, Ch. (2007). *Mano derecha, mano izquierda. Los orígenes de la asimetría en cerebros, cuerpos, átomos y culturas*. Madrid: Biblioteca Buridán.

Melzack, R. (1992). *Miembros fantasma*. Investigación y Ciencia, 189; 72-80.

Monfort M. Juárez A. (1993). *El niño que habla*. Madrid: CEPE.

Mora Teruel, F. (ed.) (1996). *El cerebro íntimo*. Barcelona: Ariel Neurociencia.

Mora Teruel, F. (2000). *¿Qué son las emociones y los sentimientos?* En F. Mora (ed.): *El cerebro sintiente* (pp. 17-34). Barcelona: Ariel Neurociencia.

Mora Teruel, F. (2001). *El reloj de la sabiduría*. Madrid: Alianza.

Mora Teruel, F. (2003). *El sueño de la inmortalidad. Envejecimiento cerebral: dogmas y esperanzas*. Madrid: Alianza.

Mosterín, J. (2006). *La naturaleza humana*. Madrid: Espasa-Calpe.

Mucchielli, R. (1983). *La personalidad del niño*. Barcelona: Hogar del Libro.

Piaget, J. (1982). *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Piaget, J. (1986). LA FORMACIÓN DEL SÍMBOLO EN EL NIÑO. Méjico: Fondo de Cultura Económica. (10ª reimp.).

Piaget, J. e Inhelder, B. (1984). *Psicología del niño*. Madrid: Morata. (12ª ed.)

Puyuelo M. y Rondal J. (2003). *Manual de Desarrollo y Alteraciones del lenguaje*. Barcelona: Masson.

Quirós, J.B. y Schragger, O.L. (1979). *Lenguaje, aprendizaje y psicomotricidad*. Buenos Aires: Médica-Panamericana.

Quirós, J.B. y Schragger, O.L. (1980). *Fundamentos neuropsicológicos en las discapacidades de aprendizaje*. Buenos Aires: Médica-Panamericana.

Ramachandran, V.S. y Blakeslle, S. (1999). *Fantasmas en el cerebro*. Barcelona: Debate.

Ramachandran, V.S. y Oberman, L.M., 2007 (artículo Investigación y Ciencia)

Reeves, H. y otros (1997). *La historia más bella del mundo*. Barcelona: Anagrama.

Rivière, A. (1983). *Interacción y símbolo en autistas*.

Infancia y Aprendizaje, 22, 3-25.

Rizzolatti, G. y Sinigaglia, C. (2008). *Las neuronas espejo: los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.

Rodríguez, F. (2008). *La percepción sensorial. Conferencia en el curso La integración sensorial y sus aplicaciones*. Amposta (Tarragona).

Rosenzweig, M.R. y Leiman, A.I. (1996). *Psicología Fisiológica*. Madrid: McGraw Hill (2ª ed.).

Santos, J. (2002). *Algunas visiones del cuerpo a lo largo de la historia*. En M. Llorca y otros: *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento* (pp. 41-77). Málaga: Aljibe.

Schiffman, H.R. (2005). *La percepción sensorial*. México: Limusa. 2ª edición.

Schilder, P. (1983). *Imagen y apariencia del cuerpo humano*. Barcelona: Paidós. 1ª reimpresión.

Schrager O.L. (1988). *Integración sensorio-perceptivo- motriz y aprendizaje*. Revista de Psicomotricidad, 30, 51-76.

Schrager, O.L. (1999). *Reflejos tónico-posturales y desarrollo del lenguaje* (Hacia un modelo neuropsicológico de los trastornos disfásicos). Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Autónoma.

Schrager, O.L.; Lázaro, A. y Ramón, P. (1997). *Comparación entre rendimientos comunicativos y motores en un grupo de sujetos con afectación motriz de grado diverso, antes y después de la aplicación de un programa de estimulación psicomotriz con estimulación háptica y vestibular*. Actas de las Segundas Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Salamanca: INSERSO.

Scherrington, C.S. (1906). *The integrative action of the Nervous System*. New Haven. Yale Univ. Press.

Soubiran, G. y Mazo, P. (1980). *La reeducación psicomotriz y los problemas escolares*. Barcelona: Médica y Técnica.

Spitzer, M. (2005). *Aprendizaje. Neurociencia y la*

- Springer, S.P. y Deutsch, G. (2001). *Cerebro izquierdo, cerebro derecho*. Barcelona: Ariel.
- Varela, F.; Thompson, E. y Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente*. Barcelona: Gedisa.
- Vayer, P. (1977a). *El diálogo corporal*. Barcelona: Científico-Médica.
- Vayer, P. (1977b). *El niño frente al mundo*. Barcelona: Científico-Médica.
- Vayer, P. (1982). *El equilibrio corporal*. Barcelona: Científico-Médica.
- Vayer, P. y Destrooper, J. (1979). *La dinámica de la acción educativa en los niños inadaptados*. Barcelona: Científico Médica.
- Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wallon, H. (1948). *Les origines du caractère chez l'enfant*. París: PUF.
- Wallon, H. (1974a). *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires: Psique.
- Wallon, H. (1974b). *La evolución psicológica del niño*. México: Grijalbo.
- Wallon, H. (1979). *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Williams, M.S. y Shellenberger, S. (1994). *The Alert Program for self-regulation*. American Occupational Therapy Association. Sensory Integration. Special Interest Section Newsletter, 17, 1-3.
- Wilson, F. R. (2002). *La mano. De cómo su uso configura el cerebro, el lenguaje y la cultura humana*. Barcelona: Matatemas.
- Zeki, S. (1995). *Una visión del cerebro*. Barcelona: Ariel.



Homenaje de la Educación Física a Pedro Pablo Berruezo Adelantado

Vicente Navarro Adelantado

Universidad de La Laguna

Nunca pensé que pudiera llegar a escribir este pequeño homenaje y, precisamente, en la Revista en la que Pedro Pablo me brindó, en dos ocasiones, la oportunidad de publicar. Quisiera, ahora, hacer justicia a una trayectoria brillante y poner en su lugar las cosas. Me resisto a que sea éste un artículo formal, así que el lector sabrá excusarme y comprender que se trata de un caso muy especial.

Mi condición de familiar y de experto en el juego motor son dos razones para entender el porqué de estas líneas –que se me hacen tan cuesta arriba–. La sintonía con Pedro Pablo fue doble: consanguínea y universitaria. La primera nos permitió acumular muchos y buenos recuerdos; la segunda, nos permitió compartir conocimientos y debatir cómo hacerlo.

Recuerdo en algunas reuniones familiares nuestras conversaciones bañadas de debate sobre el lugar de la psicomotricidad como modelo, los puntos de encuentro con la educación física y, sobre todo, lo que fue nuestra gran pasión: el juego. Son demasiadas coincidencias para concentrarse en dos personas unidas por un pasado, y mezcladas por aquel presente. Entablar una relación profesional fue algo que la vida nos reservó ya en nuestra madurez y en la lejanía geográfica, por eso quizá supimos ver los temas de trabajo con una visión de mayor perspectiva.

Sin embargo, no quisiera personalizar este homenaje, pues es el lugar y el momento adecuado para reconocer lo que la educación física le debe a Pedro Pablo Berruezo. Desde luego, le debemos una parte, y estoy en condiciones de argumentarlo. Él supo resaltar los fundamentos de la psicomotricidad de una manera convincente y válida para los planteamientos psicomotricistas y junto a la construcción de una motricidad básica al servicio de los objetivos de la educación física. El capítulo *Las conductas motrices* de 2002, publicado en la obra colectiva *La práctica psicomotriz* (Llorca, Ramos, Sánchez y Vega coords) junto a otros profesores, es de obligada lectura para los estudiantes que se forman en educación física. Este capítulo establece, de una manera equilibrada entre el rigor y la claridad, la acción corporal junto al alcance de otras dimensiones de la corporeidad, y he de reconocer que soy un poco pesado cuando lo recomiendo a mis colegas o a los estudiantes. Quizá mi insistencia es porque sé que mis compañeros profesores tienen saturado su nivel de lectura, y hay que pellizcarles para señalarles dónde hay calidad y diferencia. En el caso del alumnado, he de decir, lleno de satisfacción, que esta lectura ha salvado a más de uno de caer en las garras de la vulgaridad y la confusión.

La psicomotricidad y la educación física comparten fundamentos y modelos más que alejarse como fruto del objeto de estudio y del método, aunque bien es cierto que con muchos matices. Desde la incorporación de un modelo semejante, en parte, en el ámbito de la educación física en las primeras edades, como es la denominada *educación física de base*, hemos sentido hacer camino juntos. Obras como *Introducción a la práctica de la educación psicomotriz*, de Francisco Ramos (1979), o las obras de Vitor Da Fonseca

(*Estudio y génesis de la psicomotricidad*, 1996; *Manual de observación psicomotriz*, 1998) publicadas por una editorial del mundo de la educación física, unidas a las numerosas publicaciones dirigidas a la psicomotricidad en la educación infantil, son asumidas como referencias en las fuentes bibliográficas de los autores de la educación física española. Entre ellos, son buenos ejemplos autores del campo de la educación física como Teresa Lleixá (1988), José Luis Conde y Virginia Viciano (1997) o Marcelino Vaca y Soledad Varela (2008).

La cercanía de la psicomotricidad con la educación física proviene de tres cuestiones de fondo, y que se aprecia en la definición de Pedro Pablo sobre *psicomotricidad* (Berruezo, 1996). La primera es que ambas persiguen un planteamiento global. La segunda, es que, cuando la psicomotricidad deja a un lado la acción reeducativa o terapéutica, ambas coinciden en una parte de la intervención pedagógica. La tercera cuestión es que la motricidad es un medio para unos fines más amplios, añadiendo la educación física la doble propiedad de medio y contenido.

El largo proceso de consolidación de la educación física, parte de los años de la década de 1970. La búsqueda moderna de nuevos enfoques se justificaba por una gran dependencia, sobre todo, de los conocimientos anatómicos, fisiológicos, y de una pedagogía eficientista, aunque verbalizadora de la formación integral. Necesitábamos mayor estatus científico (Cagigal, 1968) y nuevos enfoques amparados en nuevos fundamentos. Pero la educación física en aquellos años no estaba preparada para traducir los planteamientos psicomotricistas a nuestro campo, a pesar de reconocerse de manera transversal. Esto fue posible gracias al Dr. Julio Legido, quien incorpora una asignatura en el primer plan de estudios del INEF de Madrid, que denomina *Educación Física de Base*. La doble formación de Legido de neurólogo y profesor de educación física da cuerpo a una materia que articula los conocimientos y prácticas psicomotricistas; de hecho, él definió la Educación Física de Base como una educación física con enfoque psicomotor (Cecchini, 1987; 1997). El enfoque de Legido marcó la historia moderna de la educación física española, añadiendo lo pedagógico, fundamentalmente a los modelos de Le Boulch (1976) y Vayer (1977a; 1977b), y postulando la idea de inteligencia motriz (Legido, 1975)

Sin duda, uno de los hallazgos psicomotricistas que encuentra y abraza la educación física fue el *esquema corporal*. Ya no se trataba de una representación simbólica, ahora se trataba de una configuración motriz añadida a la representación. Además, el concepto neuropsicológico *praxia* acaba por redondear las expectativas de interpretación de la construcción motriz y de su valor científico, pues ésta se aborda como un verdadero proyecto de acción (Berstein, cit. Ruíz, 1994).

La última *discusión* larvada que han tenido la psicomotricidad y la educación física ha sido como consecuencia de los empleos de términos en conceptos entendidos con distintas visiones. La educación física ve sobrepasado el concepto de *habilidad motriz* y lo desliga cada vez más del campo del aprendizaje motor, a favor de la competencia motriz. A la vez, cobra fuerza el empleo de *conducta motriz*, como concepto integrador de las potencialidades humanas, manifestada al unísono en la expresión de la motricidad. Por eso la educación física no emplea el concepto *conducta motriz* como una dimensión puramente motriz e interna, sino que lo entiende en un contexto educativo, como transformación. He aquí la distinción sustantiva. De modo que, en mi opinión, la discusión ha sido más de términos que de conceptos.

En el capítulo de Pedro Pablo, al que antes aludía, él emplea 'conducta' al referirse a las conductas neuromotrices, conductas perceptivo-motrices y conductas motrices básicas. Con estas últimas reconoce las coordinaciones tal y como lo hace la educación física, enmarcándolas en *dimensiones* (el

cuerpo que se mueve, el cuerpo que se conoce, el cuerpo que se relaciona, y el cuerpo que siente) para responder a los objetivos psicomotricistas. Curiosamente, Cagigal (1979), que fue el impulsor de la educación física moderna española, señalaba numerosas metas de la Alianza Americana para la Salud, la Educación Física y la Recreación (AAHPER) –haciéndolas suyas– : *el hombre dueño de sí mismo, el hombre en el espacio, el hombre en el mundo social*. Vayer (1977a: 10, 18) hizo suya la propuesta de Lagache, cuando definió la intervención sobre *la noción del propio cuerpo, la noción de objeto, y la noción de los demás*. Un mismo barco para distintas formas de tripularlo, según los mares.

Pedro Pablo Berruezo ayudó a clarificar las especificidades de la psicomotricidad y la educación física, y queda ya lejos aquel período de confusión en el campo educativo formal, que no era otra cosa que un problema de método. Somos herederos de ello, y es justo reconocer que un bagaje de sabiduría nos lo han aportado los distintos enfoques de la psicomotricidad, especialmente en las edades de 4 a 7 años.

Si me permiten, quisiera terminar con un amor compartido con Pedro Pablo. ¡Qué decir del juego! Estoy persuadido de que, de haber pasado unos años, hubiera terminado por escribir con él una obra sobre el juego en la motricidad. El juego y el jugar era nuestra conversación preferida. La visión del juego motor ha quedado huérfana de una mente clara, y que nos impide disfrutar del placer de leerle. Su última obra, compartida con Alfonso Lázaro (*Jugar por jugar*, 2009), toma más valor por lo que significa hacer una actividad que se hace tan humana por el simple hecho de ponerse en práctica. Me gustaba su facilidad para vincular con juegos el mundo afectivo, la pelota y la comunicación; lo hacía sin pretensiones, haciendo ver que un programa ordenado y la espontaneidad del juego harían el resto. El deporte ha querido ver un drama en el juego, pero nunca podrá desvanecer el placer y afán de jugar, por eso hace falta revalorizar el juego, incluso más allá de la infancia. Pedro Pablo y yo siempre entendimos que la motricidad y el juego necesitaban un planteamiento más sólido, eludiendo que fuera visto como un recurso práctico y menos aún haciéndolo primo del aprendizaje motor. Para ambos, el ludismo tiene autonomía propia, capaz de promover desarrollo, aprendizaje, emociones e interacción, con formas más o menos estructuradas de juegos motores.

Una de nuestras últimas conversaciones profesionales que tuvimos versó sobre la necesidad de expresar cuál era el punto de encuentro entre la educación física y la psicomotricidad, una vez pasados todos estos años. Los dos éramos conscientes que algo estaba por hacer para concluir con un debate ya agotado, sin presencia en la literatura. Sin duda, la educación física le debe a la psicomotricidad, y una buena parte de esto se le adeuda a Pedro Pablo. Siempre se ha dicho que los hombres pasan y sus obras quedan. Cierto. Ahora, cuando un alumno me haga una pregunta relacionada con la psicomotricidad, se me iluminarán los ojos, y le hablaré de cómo la entendió un excelente profesor y un irreplicable psicomotricista. El alumno aprenderá y yo le agradeceré su pregunta, porque, por un momento, lo sentiré a mi lado. ■

Vicente Navarro Adelantado

Bibliografía

Berruezo, P. P. (1996). "La Psicomotricidad en España: de un pasado de incompreensión a un futuro de esperanza". *PSICOMOTRICIDAD. Revista de Estudios y Experiencias*, 53, vol. 2, pp. 57-64.
http://www.terra.es/personal/psicomot/desarr_pscm.html

Berruezo, P. P. (2002). "Las conductas motrices". En *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*. Llorca, M., Ramos, V. Sánchez Rodríguez, J. y Vega, A. (coords). Málaga: Aljibe. pp. 301-353.

- Berruezo, P. P. y Lázaro, A. (2009). *Jugar por jugar*. Sevilla: MAD.
- Cagigal, J. M^a. (1968). "La educación física, ¿ciencia?" *Citius, Altius, Fortius*, 10, 165-180.
- Cagigal, J. M^a. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Cecchini, J. A. (1987). Educación Física de Base (cap). En Castejón F. J. (coord). *Manual del Maestro Especialista en Educación Física*. Madrid: Pila Teleña. pp. 71-99
- Cecchini, J. M^a. Educación Física de Base (cap). En *Personalización de la Educación Física* (García de Hoz. ed) (1997). Madrid: Rialp. pp. 107-136.
- Conde, J. L. y Viciano, V. (1997). *Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas*. Málaga: Aljibe.
- Da Fonseca, V. (1996). *Estudio y génesis de la psicomotricidad*. Barcelona: INDE.
- Da Fonseca, V. (1998). *Manual de observación psicomotriz*. Barcelona: INDE.
- Legido, J. (1975). "Inteligencia y movimiento". *Didascalía*, 52, 14-15.
- Lleixá, T. (1988). *La Educación Física en Preescolar y Ciclo Inicial %4 a 8 años%*. Barcelona: Paidotribo.
- Llorca, M., Ramos, V., Sánchez, J. y Vega (coords) (2002). *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*. Málaga: Aljibe. pp. 301-353.
- Ramos, F. (1979). *Introducción a la práctica de la educación psicomotriz*. Madrid: Pablo del Río.
- Ruiz Pérez, L. M. (1994). *Deporte y Aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Visor. p. 34.
- Vaca, M. y Varela, S. (2008). *Motricidad y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Vayer, P. (1977a). *El diálogo corporal*. Barcelona: Científico-Médica.
- Vayer, P. (1977b). *El niño frente al mundo*. Barcelona: Científico-Médica.



Jugar por Jugar

Miguel Llorca Llinares.

Josefina Sánchez Rodríguez.

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa.

Facultad de Educación. Universidad de La Laguna.

(Santa Cruz de Tenerife)

Quienes tuvimos la suerte de conocer a Pedro Pablo podemos asegurar su valía como persona que se ponía de manifiesto por su cariño, cercanía, simpatía y entrega hacia todos los que le admirábamos por su capacidad para cuidar a sus amigos, siempre dispuesto a ayudar de forma desinteresada y respetuosa. Esta buena persona también era un magnífico profesional que nos asombraba con su capacidad de trabajo, que tanto favoreció al desarrollo de la psicomotricidad, tanto desde su puesto de profesor, ya sea en la enseñanza secundaria, universitaria o como formador de profesionales de la educación, generando siempre cariño y respeto, como desde las diferentes responsabilidades en las que su compromiso le llevó a asumir, como el Forum Europeo de Psicomotricidad, la Asociación de Psicomotricistas del Estado Español o como impulsor de las relaciones con los psicomotricistas de Iberoamérica, propiciando el nacimiento y sostenimiento de esta revista, que hoy se siente huérfana sin su presencia, o como artífice de la Declaración de Punta del Este, que han pasado a ser un referente para todos los que trabajamos en el ámbito de la psicomotricidad.

Si ya nos era difícil imaginar de donde sacaba el tiempo Pedro Pablo para trabajar en todo lo que andaba liado (cursos, clases, congresos, reuniones, revista...) sin descuidar a su familia y amigos, más incompresible resultaba saber cómo guardaba un tiempo para la reflexión y producción teórica en torno a la psicomotricidad y las necesidades educativas especiales, recogida en sus artículos y libros publicados.

Vamos a utilizar su último libro publicado (Berruezo y Lázaro, 2009) para recordar al amigo y agradecer su esfuerzo y aportaciones para que la psicomotricidad siga creciendo como disciplina.

Como el incansable trabajador que era, en Enero de 2009, cuando su enfermedad ya estaba bastante avanzada, vuelve a sorprendernos con la publicación del libro «Jugar por jugar. El juego en el desarrollo psicomotor y en el aprendizaje» en colaboración con su buen amigo Alfonso Lázaro, con quien ya había colaborado en anteriores ocasiones (Lázaro, Arnaiz y Berruezo, 2006).

El juego es el recurso fundamental de la psicomotricidad porque a través de él se pone de manifiesto la globalidad del niño, permitiendo abordar todas las dimensiones corporales, la motriz, mediante la cual el niño conoce a través de la acción y desarrolla todo su potencial corporal; la cognitiva, mediante la que establece relaciones entre los objetos y las acciones, facilitando la representación y el desarrollo de la creatividad; y la dimensión afectiva y social, en la que vive de manera emotiva sus deseos, pulsiones o necesidades afectivas.

Dedicar un libro a reflexionar sobre el juego es por lo tanto una importante aportación al concepto de psicomotricidad y una ayuda, tal como proponen los autores en el epílogo del mismo, a comprender el juego como una necesidad básica de la infancia, mostrando la enorme importancia que tiene en el desarrollo del ser humano, planteándonos a los educadores la necesidad de reservar espacios y tiempos adecuados para conseguir niños sanos y capaces de afrontar los aprendizajes escolares y la adaptación a su entorno en las mejores condiciones.

Los autores han tenido la habilidad de combinar teoría y práctica, de manera que la primera parte del libro está dedicada al juego como objeto de estudio y una segunda parte con un amplio repertorio de juegos con posibilidad de desarrollarlos o adaptarlos a los diferentes niveles educativos.

De forma amena y sintética, en la primera parte nos acercan a las investigaciones y teorías que desde diferentes disciplinas plantean la importancia del juego como un elemento favorecedor del desarrollo neurológico, psicomotor y cognitivo, presentándonos en el capítulo 3 la interpretación que hacen del juego las grandes corrientes del pensamiento psicopedagógico que, desde nuestro punto de vista, no son excluyentes sino complementarias, ayudándonos a entender el juego que el niño y la niña desarrollan en la sala de psicomotricidad.

Desde la perspectiva cognitiva, desarrollada por Piaget y sus colaboradores de la Escuela de Ginebra, se analiza cómo mediante el juego se producen los procesos de asimilación al incorporar el sujeto la experiencia nueva a esquemas de acción de conocimientos previos que ya poseía, facilitando el desarrollo cognitivo y la adaptación al medio, junto a los procesos de acomodación que conllevan el esfuerzo para modificar sus esquemas o adquirir otros nuevos que le permitan asimilar realidades más complejas (Berrueto y Lázaro, 2009)



Portada del libro

También se analiza la perspectiva sociocultural, con las aportaciones fundamentales de Vygotski, que enfatiza la importancia de la interacción, atribuyendo al adulto un papel de mediador en la construcción del símbolo lúdico (pag, 37), naciendo el deseo en el niño de aprender de los adultos. El niño por sí solo puede desarrollar el juego, pero en la relación con sus iguales y con la guía del adulto se hace cada vez más complejo, favoreciendo la representación que tiene sobre el mundo.

Finalmente, desde la perspectiva psicoanalítica se incide en las ideas de Winnicott sobre el valor terapéutico del juego, situándolo como un puente entre el mundo inconsciente y la realidad externa que ocupa el espacio potencial entre la realidad psíquica interna y la realidad exterior. Si no es sobre la base de la confianza en el adulto, mediando un consolidado vínculo de apego, el niño no puede transitar de una a otra realidad sin quedar incólume (op. cit. Pag, 39).

Todas estas perspectivas justifican la importancia de jugar para favorecer en el niño el conocimiento de sí mismo y del mundo que le rodea. Jugando aprenden a desarrollar la creatividad, creando cada vez esquemas más complejos, a interiorizar las normas sociales, ayudándoles a representarse el mundo en el que viven, a la vez que expresan sus sentimientos y deseos, sus pulsiones y necesidades afectivas. Los tipos de juegos desarrollados por los niños y niñas en función de su edad, son motivo de reflexión en el capítulo 4. El juego sensoriomotor, en una primera etapa, desde los 0 a los 2 años aproximadamente, como resultado de los esquemas motores que va desarrollando el niño desde que nace, a través de la manipulación y exploración de los objetos y del espacio unida a las relaciones con las personas que le rodean..

Un salto evolutivo importante ocurre hacia los dos años con la aparición de los juegos de ficción y la capacidad de simbolización, que permite representar lo que no está presente y desarrollar roles a partir de la observación y su experiencia con las personas que se relaciona. Esta etapa que se prolonga hasta los 7 años va a permitir al niño salir de su egocentrismo y progresivamente ir diferenciando ficción de realidad. En torno a los 7 años aparecen las preferencias por el juego reglado, lo que supone el dominio de los esquemas motores y de los símbolos, que ahora se integran y se subordinan a las normas o reglas de juego.

Dedican un apartado a los juegos de construcción, presentes a lo largo del desarrollo y que se inician con los juegos manipulativos para pasar a construcciones o representaciones cada vez más elaboradas con diferentes materiales (pinturas, dibujos, plastilina, legos...). Y finalizan este capítulo con un apartado referido a los videojuegos, donde cambia el soporte y el tipo de actividad, que se realiza en una pantalla y se controla de manera remota por el usuario, pero puede integrar los elementos de los otros tipos de juegos: sensoriomotores (no vivido en primera persona sino representado en otros personajes), simbólicos, de construcción o de reglas.

Todo lo dicho en los capítulos precedentes justifica la importancia del juego en la escuela, cuestión que es abordada por los autores en el capítulo 5, planteando el debate sobre el significado de la competición y la cooperación, llegando a la conclusión de que, tanto los juegos competitivos como los cooperativos aportan elementos interesantes para favorecer la expresión, el pensamiento, la emocionalidad y los procesos de socialización infantil, pero que, en las circunstancias socio-culturales que nos toca vivir, la tendencia debería ser hacia la transformación de juegos competitivos en no competitivos y, siempre que sea posible, hacia los cooperativos (op. cit. Pag, 56).

La información que podemos obtener mediante la observación del niño o la niña mientras juega es muy valiosa porque nos permite ver al niño en su globalidad, mostrando todas sus competencias y su personalidad, su forma de ser y estar en el mundo, mediante las relaciones que establece, los roles que desempeña y su forma de actuar.

Los autores inciden en la importancia de observar y analizar el contenido de los juegos, el nivel de desarrollo de los diferentes papeles que se juegan, la lógica de sus acciones y la actitud ante la alteración de la lógica de las acciones. Si es evidente la importancia del adulto en cualquier actividad del niño, ésta se hace imprescindible cuando el juego es utilizado como un recurso educativo, ayudando a que el juego evolucione y respondiendo a las demandas y necesidades que el niño manifiesta.

Por ello, nos plantean como primera premisa que los maestros y maestras sepamos jugar. Ya no solo tener la convicción de que es preciso devolver el juego a la escuela, abrir los muros a la actividad lúdica, por lo que supone de acceso a las formas superiores de comportamiento humano (descentramiento, operatividad, abstracción...) brindadas al niño, sino también porque el jugar apela a nuestra memoria corporal, nos pone en situación de analizar, como adultos con otros adultos, las potencialidades del juego (op. cit. Pag, 61).

Conociendo la trayectoria profesional de Pedro Pablo y Alfonso, no podía faltar un capítulo dedicado a las Necesidades Educativas Especiales y al análisis de las posibilidades que ofrece el juego a las personas con algún tipo de discapacidad, aunque se haga necesaria la adaptación de espacios y materiales, con la convicción de que la inclusión de las diferencias nos favorece a todos.

La primera parte del libro que comentamos concluye con el análisis de las relaciones entre la actividad humana y el juego, y la presentación del modelo de observación, con la ficha de análisis de los diferentes juegos que nos proponen, así como los criterios de progresión o las posibilidades para adaptar, ajustar o mejorar los juegos.

El último capítulo del libro constituye una segunda parte práctica en la que nos ofrecen un amplio repertorio de juegos organizados desde una perspectiva psicomotriz, con propuestas para el alumnado de infantil y primaria, desde los juegos como calentamiento para el inicio de la sesión, a los juegos de percepción del propio cuerpo, los juegos para el desarrollo de las conductas motrices de base, las conductas perceptivo-motrices, juegos de educación sensorial, juegos paradójicos y juegos y deportes alternativos.

Un valioso fichero de juegos que recoge la dilatada experiencia de nuestros amigos como educadores y psicomotricistas, que será de gran ayuda para los maestros y maestras que asumen que el juego es un recurso fundamental para aprender y que el cuerpo tiene que tener su lugar en la escuela.

Puede que existan diferentes formas de plantear la intervención psicomotriz, pero a todos los psicomotricistas nos une el deseo de poder compartir con el niño el placer de JUGAR POR JUGAR. Gracias por la generosidad de compartir con todos nosotros vuestros conocimientos teóricos y prácticos. Gracias especialmente a Pedro Pablo por su compromiso de toda una vida. Te recordamos con mucho cariño. ■

Miguel Lorca Llinares
Josefina Sánchez Rodríguez

BIBLIOGRAFÍA RESEÑADA:

Berruezo, P.P; Lázaro, A. (2009). *Jugar por jugar. El juego en el desarrollo psicomotor y en el aprendizaje infantil*. Ed. MAD, SL. Sevilla.

Lázaro, A; Arnaiz, P; Berruezo, PP. (2006). *De la emoción de girar al placer de aprender. Implicaciones educativas de la estimulación vestibular*. Ed. Mira. Zaragoza.



El cuerpo, eje y contenido de la Psicomotricidad

Pedro Pablo Berruezo Adelantado

«Nuestro cuerpo no es solamente un espacio expresivo entre todos los demás..., es el origen de todos los demás, el movimiento mismo de expresión, lo que proyecta hacia fuera las significaciones dándoles un lugar, lo que hace que ellas se pongan a existir como cosas, bajo nuestras manos, bajo nuestros ojos» (Maurice Merleau-Ponty, 1945)

Hace casi diez años, comenzaba una conferencia en la Ciudad de México (Berruezo, 1995) preguntándome –como ya se ha hecho anteriormente desde la fenomenología (Merleau-Ponty, 1945; Sivadon y Gantheret, 1965)– «por qué decimos que *tenemos* un cuerpo y no que *somos* un cuerpo». Y me planteaba que, siendo una condición esencial (esto es, que constituye nuestra esencia), parecía más lógico afirmar que *somos* un cuerpo (humano, por supuesto).

Hoy, sin embargo, con unos años más de experiencia (y espero que con algo más de conocimiento y sabiduría) creo que mi respuesta sería que *somos y tenemos* un cuerpo. Nuestra esencia anatómica y fisiológica es la condición de nuestros pensamientos, sentimientos y acciones, por lo que nuestra dimensión corporal psicobiológica no es algo casual (aunque el estado actual de nuestra especie sea fruto de una sucesión de casualidades, como ponen de manifiesto los estudios más recientes sobre la evolución humana) (Arsuaga y Martínez, 1998; Arsuaga, Bermúdez, Carbonell y Cervera, 2001; Carbonell y Bellmunt, 2003); pero, al mismo tiempo, nuestro cuerpo es nuestra herramienta, nuestro recurso polivalente, a la vez genérico y especializado. Por ello además de seres corporales, tenemos una ilimitada gama de posibilidades de acción que nos facilita nuestro cuerpo.

Por intentar hacer una, con seguridad, incompleta lista de elementos, podríamos decir que a través del cuerpo:

- Captamos el mundo que nos rodea: sentimos (tenemos sensaciones), notamos, percibimos, recibimos informaciones...
- Ejecutamos acciones: hacemos cosas, realizamos tareas, intentamos hacer lo que pretendemos, lo conseguimos o fracasamos...
- Nos comunicamos con otras personas: entendemos lo que nos dicen, expresamos lo que queremos decir (y a veces también lo que no queremos), hablamos, escuchamos, contamos, decimos...
- Mostramos nuestra actitud respecto a las normas o costumbres de la sociedad en la que vivimos: manifestamos nuestra aceptación o rechazo, cumplimos, respondemos, criticamos, juzgamos, obedecemos, huimos...
- Aprendemos y enseñamos: imitamos, mostramos, elaboramos...
- Desarrollamos formas propias de comportamiento: cambiamos, nos oponemos, creamos, gestionamos, contrastamos, decidimos...

- Manifiestamos intereses y deseos: revelamos, intuimos, ocultamos, controlamos...
- Nos relacionamos con nuestro entorno próximo: interactuamos, cooperamos, competimos, compartimos, excluimos, damos, recibimos...

Probablemente tras esta limitada, aunque extensa, relación de actividades que nuestro cuerpo mediador hace posible no será necesario reivindicar la idea original de la psicomotricidad: la del *paralelismo psicomotor* o, mejor, la superación del dualismo cartesiano (Descartes, 1641, [1980]) que concebía al ser humano como un compuesto de dos partes, la cosa cognitiva o pensante (*res cogitans*) y la cosa corporal o material (*res extensa*), en línea con los planteamientos de la cultura griega clásica que concebían al individuo fundamentalmente como un espíritu (lo esencial e inmortal) asentado en un cuerpo (lo accesorio y limitado).

Es posible que la psicomotricidad no tenga un nombre acertado (podríamos discutirlo), pero es innegable que tiene un planteamiento de partida muy valioso: la globalidad del individuo. En ello parecemos estar todos de acuerdo y las diferentes definiciones que se han dado de la psicomotricidad siempre lo subrayan (Muniáin, 1997; Berruezo, 2001). Pero de esa globalidad, como si de un iceberg se tratase, vemos únicamente su aspecto físico, corporal. Lo que el individuo manifiesta es su acción corporal, en la que hemos de considerar tanto su postura como su movimiento. Esta acción corporal (postura y movimiento) se construye sobre la base del tono muscular, que en la imagen del iceberg vendría a ser

como la línea de flotación, lo que conecta los procesos internos (psicofisiológicos) con la acción corporal externa.



Figura 1: La acción corporal, el aspecto visible de nuestro ser

Me parece que es otra manera de expresar lo que afirma Calmels (2003), al decir que a la psicomotricidad le interesan las *manifestaciones del cuerpo*, que nosotros concretamos en los términos de *postura y movimiento*, mientras que él considera la *actitud postural, la gestualidad y las praxias*.

Que haya elementos que no se vean a través de la postura y el movimiento no quiere decir necesariamente que sean de

otra naturaleza, no corporal, no física, no fisiológica (Damasio, 1996; 2001; Ramachandran y Blakeslee, 1999; LeDoux, 1999). Si pensamos en el iceberg, que hemos elegido como analogía, lo que hay bajo la superficie no es otra cosa que hielo.

No se trata de discutir ahora sobre la existencia o no de elementos espirituales, ajenos al cuerpo y sus procesos, por ello (dejando a cada uno/a con sus reflexiones y sus decisiones) vamos a intentar profundizar en las posibilidades que la acción corporal, que desde nuestro punto de vista refleja la globalidad del ser, representa para el individuo humano, como manera de otorgar a la psicomotricidad un valor y un cometido en el desarrollo y en la solución de los conflictos que afectan a las personas. Al mismo tiempo que centramos el objeto de la psicomotricidad en el trabajo sobre la acción corporal (postura y movimiento) que refleja la globalidad del individuo.

Nuestro punto de partida es, pues, que la psicomotricidad concibe al ser humano globalmente, como una unidad «cognitivo-conductual»: los aspectos conductuales – »motores«– ponen de manifiesto los aspectos cognitivos y afectivos –psíquicos–; y viceversa, los aspectos psíquicos están determinados por acciones corporales. Lo que ocurre es que en el momento actual, hablando en general, el cuerpo no es lo importante

Normalmente la vida actual nos orienta hacia los logros, por ello vemos los *productos* (lo que se hace, lo que se dice...) y no apreciamos los *procesos* (cómo se hace, por qué se dice...). El propio lenguaje verbal, enmascara frecuentemente al lenguaje corporal, normalmente más coherente y próximo a la verdadera intención. La psicomotricidad se orienta, pues, hacia la *acción corporal*, hacia los procesos corporales que determinan, en definitiva, el funcionamiento del individuo.

Normalmente si todo va bien, si un proceso ha funcionado correctamente, nadie se fija en él. Cuando el resultado no es el esperado, o no se consigue, es cuando nos preguntamos por los mecanismos que lo hacen posible. Cuando la carta o el paquete que esperamos no llega, o llega deteriorado, es cuando nos preguntamos por el cartero o por el servicio de correos (el reparto). La psicomotricidad, por el contrario *se preocupa más del cartero y del reparto que de la carta*, lo que no es muy frecuente. Para nosotros, continuando con este símil, el cuerpo es *el cartero*, la acción corporal (la postura y el movimiento) es *el reparto* y el resultado de la acción (la realización, la frase, etc.) es *la carta*.

Vuelvo a referirme a Daniel Calmels (1997) pues él lo explica magistralmente con la imagen de la pisada, la huella y el pie, que de manera evidente distingue el proceso, el producto y el sujeto agente.

Analicemos, en la medida de nuestras posibilidades, esa «acción corporal» sobre la que se centra la psicomotricidad. Si intentáramos reunir todas esas actividades que hemos enumerado anteriormente, de manera resumida, podríamos decir que el cuerpo:

- nos permite realizar actividades y utilizar objetos,
- refleja y expresa los sentimientos y estados de ánimo,
- va construyendo el conocimiento y dominio de uno mismo y del mundo exterior, y
- manifiesta nuestra actitud hacia las otras personas y nos permite comunicarnos con ellas.



Figura 2: Dimensiones corporales

En definitiva, y retomando nuestra propuesta ya presentada en el III Congreso Regional de Atención Temprana y Psicomotricidad, celebrado en Montevideo, en noviembre de 2000 (Berruezo, 2001), podemos decir que nuestro cuerpo *hace, siente, conoce y comunica*. De este modo consideramos cuatro dimensiones diferentes de la acción corporal:

- el cuerpo *que hace*, que se mueve, configuraría la dimensión funcional o puramente motriz;
- el cuerpo *que siente*, que experimenta y expresa nuestros sentimientos, sería la dimensión emocional o expresiva;
- el cuerpo *que conoce*, que aprende y que organiza el mundo en claves espacio-temporales nos ofrecería la dimensión racional o cognitiva;

· el cuerpo *que se comunica*, configuraría la dimensión relacional o comunicativa.

Estas dimensiones constituyen, en nuestra opinión, cuatro ejes fundamentales en virtud de los cuales se puede interpretar cualquier acción corporal, y cuya proporcionalidad y equilibrio va a determinar el desarrollo armónico y el bienestar del individuo en cada etapa de su vida.

Evidentemente se trata de dimensiones de análisis no excluyentes y que en la práctica se manifiestan al unísono. Mediante la acción corporal, la persona simultáneamente hace, siente, conoce y comunica en mayor o menor medida. En cada acción podríamos, pues, determinar la interrelación existente entre

las cuatro dimensiones y ponderar el protagonismo de cada una. Será la aguda mirada del psicomotricista, del educador, del terapeuta, la que leerá en la letra de la acción corporal de la persona y entenderá el valor que ha de dar a cada una de las cuatro dimensiones.

Sabemos que la acción corporal refleja, en ocasiones, conflictos o elementos ocultos de nuestra personalidad, por lo que podríamos establecer también distintos niveles en dicha acción corporal: un nivel inconsciente, que gráficamente constituiría la parte del núcleo, más profunda, y un nivel consciente, en el que se desarrollarían la mayor parte de nuestras acciones. Personalmente no me gusta el término *fantasmático*, muy utilizado en la terminología de algunas orientaciones de la práctica psicomotriz, pero creo que puede identificarse con el nivel inconsciente al que nos estamos refiriendo.

Nuestra propuesta viene a completar o matizar otras propuestas contemporáneas. Calmels (2003) refiere tres dimensiones (instrumental-motriz, afectivo-emocional y cognitivo-práxica) que se relacionan como diámetros de una circunferencia, distinguiendo un nivel visible y otro oculto, que él compara con la imagen de un árbol, con las raíces en la parte inferior, y la copa en la parte superior. Creo que, nuevamente, por diversos caminos hemos llegado a síntesis parecidas. Alcaide (1996) establece, con otros nombres, las mismas tres dimensiones (cuerpo real, cuerpo vivido y cuerpo emocional), al que Camps (2002) añade una cuarta, pero con diferente contenido que el de nuestra propuesta (cuerpo motriz instrumental, cuerpo cognitivo, cuerpo tónico-emocional y cuerpo fantasmático y relacional), posiblemente coincidiendo con los niveles de organización psicomotriz que refiere Núria Franc (1996) (sensomotriz, cognitivo, tónico y simbólica). Finalmente, Serrabona (2003) establece siete dimensiones (cuerpo motriz, cuerpo cognitivo, cuerpo relacional, cuerpo social, cuerpo afectivo, cuerpo conativo y cuerpo fantasmático).

No sólo el psicomotricista, como estábamos diciendo, va a valorar la multidimensionalidad de la acción corporal, sino que cada individuo, pequeño, joven o adulto (de manera más o menos consciente) maneja estas dimensiones con el fin de orientar su acción corporal hacia una finalidad. Y ahí es donde aparecen diferentes planos en los que se desarrollan nuestras acciones.

Alcaide (1996)	Franc (1996)	Camps (2002)	Calmels (2003)	Serrabona (2003)
real	sensomotriz	motriz instrumental	instrumental-motriz	motriz
vivido	cognitivo	cognitivo	cognitivo-práxico	cognitivo
emocional	tónico	tónico-emocional	afectivo-emocional	afectivo
	simbólico	fantasmático y relacional		relacional
				social
				conativo
				fantasmático

Sin perjuicio de puedan describirse muchos más, por un afán didáctico nos fijaremos en cuatro de ellos, que interactúan con las diferentes dimensiones descritas. Porque, evidentemente,

mi acción corporal (multidimensional): **Figura 3: Enfoques recientes sobre dimensiones corporales**

- me permite conseguir lo que quiero, valerme de mis posibilidades de acción para llegar, para lograr, para realizar...;
- me hace formar parte de un grupo, responder a las demandas sociales y desenvolverme en un contexto interpersonal;
- me permite cumplir normas y expectativas, puedo hacer las cosas de manera adecuada o incorrectamente;
- refleja mis motivos y mi forma de ser, obedece a motivaciones espontáneas, no siempre conocidas y aceptadas.

Podemos desarrollar nuestra acción corporal, pues, en diferentes planos:

- el plano *instrumental*, que me permite conseguir lo que quiero, lo que pretendo de manera clara y voluntaria;

- el plano *social*, que hace que mi acción corporal tenga un sentido para los demás;
- el plano *ético*, que da un valor a las cosas que hago en función de unas reglas, normas, leyes o expectativas;
- el plano *simbólico*, que me permite dar a mi acción un sentido particular, no funcional y que puede hacer que mis acciones reflejen intenciones fingidas, u ocultas.

Por un afán meramente didáctico hemos intentado agrupar estos planos y dimensiones en una figura tetraédrica (figura 1) cuyos vértices reflejan, a modo de ejes, las dimensiones de la acción corporal mientras que sus caras se corresponderían con los diferentes planos de la misma. Los niveles los encontraríamos en el núcleo de la figura, o en el área más externa.

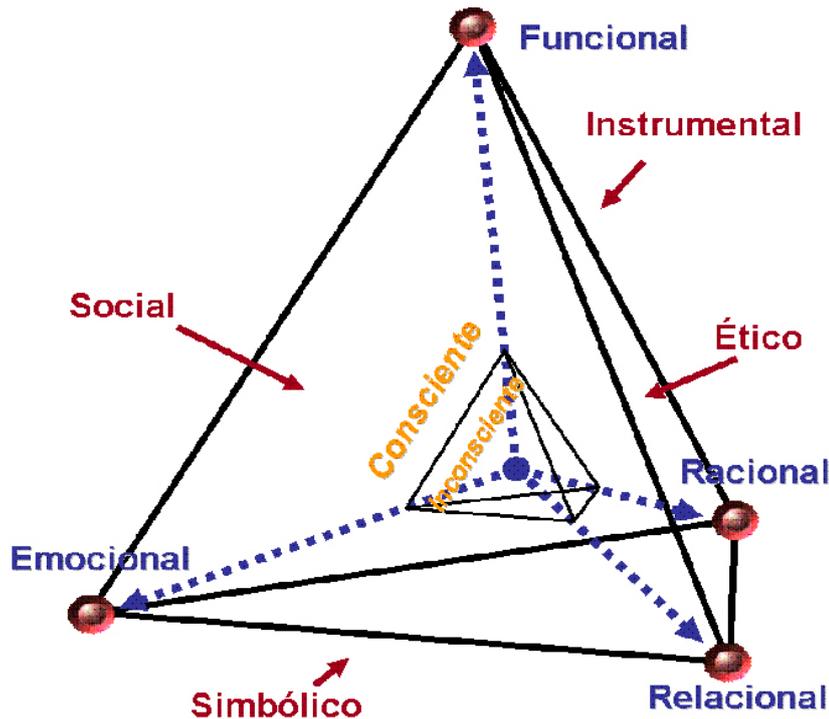


Figura 4: Dimensiones y planos de la acción corporal

(funcional-emocional-racional-relacional) y se desarrolla en diferentes planos (instrumental, social, ético o simbólico), según la finalidad de la acción. Así es como hemos intentado resumir que el individuo sea capaz de hacer lo que puede, lo que sabe, lo que debe, lo que le conviene, lo que se espera de él, lo que le apetece, lo que le interesa, lo que le surge espontáneamente...

Evidentemente, esta explicación es una hipótesis, una propuesta que la comunidad científica, que los compañeros, profesionales e investigadores de la psicomotricidad, tendrán que aceptar (si coincide con los datos de su experiencia) y validar, en la medida en que contribuya a comprender mejor la acción corporal tal y como se entiende y se trabaja en psicomotricidad.

De hecho, si tomamos los conceptos más usados en psicomotricidad, podemos comprobar que todos ellos guardan relación y pueden encuadrarse en este sistema de dimensiones, niveles y planos que proponemos. Pero si hay un concepto que resumen las diversas dimensiones de la acción corporal es el de *esquema corporal*. Esa representación cognitiva del propio cuerpo que se estructura a partir de las percepciones (visuales, táctiles, cinestésicas y propioceptivas) y está vinculado al espacio; esa percepción compleja de la unidad y la ubicación del cuerpo en el espacio, de sus diferentes partes y la relación espacial entre ellas (Murcia, 1990).

La representación propuesta será coherente, si puede considerarse que el plano instrumental queda más bien desmarcado de la dimensión relacional y configurado prevalentemente por las dimensiones funcional, emocional y racional; si el plano social resulta más bien distante de la dimensión racional y más saturado de las dimensiones funcional, emocional y relacional; si el plano ético parece más bien alejado de la dimensión emocional, y más en relación de las dimensiones funcional, racional y relacional; y, finalmente, el plano simbólico queda más bien enfrentado a la dimensión funcional y está determinado por las dimensiones emocional, racional y relacional.

En definitiva, la acción corporal refleja una clara multidimensionalidad

El esquema corporal resume el conocimiento y la conciencia que uno tiene de sí mismo en tanto que ser corporal, lo que implica: la percepción de las diferentes partes de nuestro cuerpo; la percepción de nuestros límites en el espacio (morfología); la percepción de nuestras posibilidades motrices (rapidez, agilidad...); la percepción de nuestras posibilidades de expresión a través del cuerpo (actitudes, mímica); el conocimiento verbal de nuestros elementos corporales; y las posibilidades de representación que tenemos de nuestro cuerpo (desde el punto de vista mental o desde el punto de vista gráfico...) (De Lièvre y Staes, 1992).

El esquema corporal se puede entender en sentido amplio, o en sentido restringido, en relación con otros conceptos corporales, no en vano Ajuriaguerra (sic Murcia, 1990) llegó a denominarlo «monstruo de varias cabezas». De los diferentes conceptos integrados o contrastados con el de esquema corporal, el más conocido, y frecuentemente confundido con él, es el de *imagen corporal*.

El esquema corporal, tal y como lo define Paillard (1980), es la organización espacial de las informaciones sensoriales en un referente postural que contribuye a codificar las informaciones útiles en el desencadenamiento y direccionalidad de los movimientos, mientras que la imagen corporal es la representación imaginada consciente de la propia realidad corporal codificada en sus características sensoriales de cualidad, forma e intensidad. Básicamente se trata de un esquema neurológico frente a una imagen psicológica; de una síntesis objetiva, de carácter filogenético, frente a una síntesis subjetiva de carácter ontogenético; de una construcción racional, frente a una construcción emocional.

En conjunto, el esquema y la imagen corporal (que podemos considerar como el anverso y el reverso de una misma moneda) vendrían a constituir la dimensión corporal de nuestra identidad, construida en una doble vertiente (neurológica-psicológica) a partir de la experiencia perceptivo-motriz, de la propia acción corporal.

Pero cabe preguntarse cómo entiende la psicomotricidad la acción corporal. Y aquí me gustaría referirme al cuerpo del niño y al cuerpo del adulto, al cuerpo del sujeto de la intervención y al cuerpo del psicomotricista.

Ya hemos dicho antes que la acción corporal es frecuentemente ignorada, prestándose mayor atención a los productos que nuestro cuerpo realiza (de tipo verbal, material, social, etc.). Resulta interesante comprobar cómo en una situación privilegiada de aprendizaje, como la que se produce en la escuela, el cuerpo es el gran olvidado, cuando la vivencia corporal resulta la vía más accesible para dar significación a los aprendizajes (Arnaiz, 2001). Marcelino Vaca (2000; 2002), tras estudiar la presencia de lo corporal en la escuela primaria observa que en general la consideración de la acción corporal en este entorno se mueve entre dos extremos (*cuerpo silenciado – cuerpo suelto*), que se corresponden con los tiempos de clase y de recreo. La incorporación del cuerpo se produce de tres nuevas formas: el *cuerpo tolerado*, que permite cierta movilidad en el aula; el *cuerpo instrumentado*, que se utiliza como auxiliar para el aprendizaje conceptual, y el *cuerpo tratado*, que se usa intencionadamente para buscar el desarrollo de capacidades o la vivencia de situaciones. Éste es el tipo de presencia y protagonismo que promueve la psicomotricidad, el que posibilita y promueve la expresividad corporal (también denominada expresividad psicomotriz).

Precisamente fruto de ese ambiente que trata el cuerpo de manera adecuada, el individuo que participa en una intervención psicomotriz puede:

- hacer cosas o no hacer nada,
- jugar a algo o no jugar a nada,
- crear o imitar lo que observa en otros,
- comunicarse o enmudecer y no dirigirse a los demás,
- moverse o quedarse quieto,
- gesticular o inhibir sus gestos evitando expresar sus deseos,
- mirar o no mirar,

- crear sonidos o estar en silencio,
- pensar una u otra cosa, no necesariamente lo que queremos que piense,
- hablar o estar callado,
- relacionarse o aislarse,
- interactuar o actuar en solitario,
- divertirse o aburrirse,
- gozar o sufrir,
- conseguir o frustrar sus expectativas...

En la medida en que se garantice la espontaneidad, la libertad de participar, la apertura a las propuestas y actitudes del individuo, nuestra intervención psicomotriz promoverá más realmente la expresividad corporal que refleja la personalidad del individuo, su situación, sus dificultades, sus necesidades y sus demandas.

Porque los elementos que hemos de manejar en la relación, educativa o terapéutica, son los diferentes registros de esta expresividad corporal, a saber:

- la mirada,
- la sonrisa,
- la mímica facial,
- la calidad y el modo de comunicación,
- la actividad imitativa y gestual,
- las actividades lúdicas,
- la relación con los objetos,
- la relación con el espacio y el tiempo,
- y relación con otras personas.

Y estos registros de la acción corporal vienen a ser los parámetros de observación y de trabajo (Arnaiz y Bolarín, 1994; 2000) que manejamos en la intervención psicomotriz y para los cuales la psicomotricidad dispone de recursos específicos (figura 2).



Figura 5: Parámetros y recursos de la intervención psicomotriz

y posibilidades (Navarro, 2002a; 2002b).

- La organización de la sala: utilización del espacio al servicio de los objetivos, promoviendo zonas de actividad, itinerarios, cambios, evoluciones...
- La estructuración del tiempo de la sesión: estableciendo momentos, rituales, fases o secuencias de actividad (o quietud) que permitan las manifestaciones expresivas de los sujetos.
- Los materiales: proponiendo su uso para el logro de nuestros objetivos, utilización sensoriomotriz, simbólica, representativa, lúdica, relacional. Se trata de utilizar los materiales para ofrecer un entorno enriquecido, donde desarrollar las posibilidades corporales, para que el individuo experimente con su acción corporal como si se encontrase en un *laboratorio del movimiento* (Miedzinski, 1983).

Esos recursos que van a promover el aprovechamiento y evolución de la expresividad corporal del sujeto de nuestra intervención psicomotriz se pueden concretar en:

- La imitación: espontánea o provocada, como motor de nuevos aprendizajes corporales. En este sentido, cuando se interviene con niños pequeños, el cuento tiene grandes posibilidades de aprovechamiento, como muestran los trabajos de Joaquín Serrabona (2002; Serrabona y Woloschin, 2003; 2004).
- Las actividades: propuestas libres o dirigidas que movilizan al sujeto, que le hacen actuar, participar, construir, descubrir, etc. En el trabajo con niños, la vía fundamental de trabajo la constituirá el juego, con sus innumerables formatos

· Las relaciones interpersonales, con el psicomotricista o con los compañeros de sesión: aprovechando todas las posibilidades que surgen del intercambio con los demás, a través de la actividad (agrupamientos, cooperación, competición, seducción, rivalidad, etc.) o de la verbalización (Muniáin, Serrabona, Carol y Dalmau, 2000).

Precisamente, si hablamos de la relación del sujeto de la intervención (niño, adolescente o adulto) con el psicomotricista, hemos de hablar del cuerpo del psicomotricista, de su expresividad corporal, que hace de este tipo de intervención algo sustancialmente distinto de otras modalidades de práctica educativa o terapéutica. Y por fuerza tengo que referirme al empeño que Juan Mila, junto con el equipo de docentes de la Licenciatura de Psicomotricidad de la Escuela Universitaria de Tecnología Médica de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República de Uruguay, ponen en mostrar la necesidad imperiosa de una formación profesionalizante, a través del trabajo corporal (Mila, 2002) y de la supervisión clínica (Mila, 2001), que habilite al psicomotricista, que modele su actitud, su disponibilidad, se expresividad para poder enfrentarse, con garantías de éxito, a la práctica profesional (Mila, Cherro, García Ferrés, De León y Peceli, 2000).

El psicomotricista, con su cuerpo, con su postura y con su palabra, ha de manifestar en el curso de su intervención, una serie de capacidades, competencias, habilidades y destrezas (Sánchez Rodríguez y Llorca, 2001):

- capacidad de observación y escucha,
- expresividad psicomotriz,
- capacidad de utilizar diferentes estrategias de implicación en el juego para favorecer el desarrollo infantil,
- competencias para elaborar de manera creativa y ajustada diferentes escenarios para la práctica psicomotriz,
- capacidad de comunicación con la familia y otros profesionales, y
- capacidad de mirarse.

En realidad, si preguntamos a los psicomotricistas qué capacidades les parecen más necesarias para su trabajo nos encontramos, con diferentes matices, una serie de elementos (capacidades o habilidades) que podrían configurar los aspectos enunciados:

- expresividad corporal o psicomotriz,
- atención a las producciones,
- escucha verbal y no verbal,
- disponibilidad corporal (tónica y postural),
- habilidades sociales,
- paciencia, respeto a los ritmos personales,
- atracción y motivación,
- resistencia física y psicológica,
- trabajo en grupo, colaboración, interdisciplinariedad
- resolución de conflictos,
- tolerancia a la frustración,
- sensibilidad,
- creatividad,
- seguridad en sí mismo y capacidad de generar sentimientos de seguridad,
- autocrítica, autoanálisis,
- observación de lo que ocurre, de uno mismo,
- respeto a los sentimientos,
- generación de confianza,
- valoración y reconocimiento del otro,
- etc.

Si tuviéramos que resumir todo esto podríamos decir que un psicomotricista necesita dos tipos de competencias: técnicas (para la práctica) y personales (para la relación).

Parafraseando el inicio de mi exposición, pero con otro sentido, en la intervención psicomotriz nosotros, psicomotricistas, *somos un cuerpo*, que acepta, que respeta, que genera confianza, etc., y frente a

nosotros *tenemos un cuerpo*, que expresa, que demanda, que oculta, que juega, que se tensa... Además, tenemos la capacidad de manejar unos recursos, entre los que destacamos nuestra propia expresividad corporal, así como la relación que se establece en la intervención, entre nosotros mismos y quienes participan en ella, con intención educativa o terapéutica. La implicación global del psicomotricista y del sujeto de la intervención forma parte del proceso. La práctica de la psicomotricidad nos implica, nos toca, nos afecta.

El cuerpo siempre está presente y constituye el núcleo de la intervención. Nos olvidamos del cuerpo, cuando funciona correctamente, pero desde la psicomotricidad nos detenemos en el cuerpo para que éste aprenda a funcionar (psicomotricidad educativa) o para que restablezca su funcionamiento (psicomotricidad terapéutica), con el fin de que sirva a su cometido: la mediación. A través del cuerpo conocemos, nos expresamos, manejamos la realidad (de manera real, simbólica o representada), nos relacionamos (con el mundo material y humano) y creamos.

Nuestro cuerpo, nuestra acción corporal es un intermediario, lo que nos permite ser y estar en el mundo. La psicomotricidad, al ocuparse de este cuerpo mediador, atendiendo a su multidimensionalidad que le permite hacer, sentir, conocer y comunicar, puede contribuir de un modo muy significativa a la construcción de la propia identidad y a la adaptación del individuo a su medio social y cultural, en condiciones de poder expresarse y desarrollar sus capacidades, teniendo así al alcance de su mano la posibilidad de ser feliz, sintiéndose bien dentro de su cuerpo. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Alcaide, A. (1996). El cuerpo del analista en el espacio terapéutico. En C. Alemany y V. García (Eds.) *El cuerpo vivenciado y analizado* Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Arnaiz, P. (2001). La práctica psicomotriz: una estrategia para aprender y comunicar. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 0, 5-14.
- Arnaiz, P. y Bolarín, M. J. (1994). La expresividad psicomotriz: una forma de manifestar la diversidad en la Escuela Infantil. En M. Vilà (Ed.) *Atenció a la diversitat* (pp. 155-165). Girona: Universitat de Girona.
- Arnaiz, P. y Bolarín, M. J. (2000). Guía para la observación de los parámetros psicomotores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 63-85.
- Arsuaga, J. L., Bermúdez, J. M., Carbonell, E. y Cervera, J. (2001). *Atapuerca, un millón de años de historia*. Madrid: Complutense.
- Arsuaga, J. L. y Martínez, I. (1998). *La especie elegida. La larga marcha de la evolución humana*. Madrid: Temas de Hoy.
- Berruezo, P. P. (1995). El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad. *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias*, 49, 15-26.
- Berruezo, P. P. (2001). El contenido de la Psicomotricidad. Reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico y práctico. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 1 (1), 39-47.
- Calmels, D. (1997). *Cuerpo y saber*. Buenos Aires: D&B.
- Calmels, D. (2003). *¿Qué es la Psicomotricidad?* Buenos Aires: Lumen.
- Camps, C. (2002). El esquema corporal. En M. Llorca, V. Ramos, J. Sánchez Rodríguez y A. Vega (Eds.) *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento* (pp. 355-398). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Carbonell, E. y Bellmunt, C. S. (2003). *Los sueños de la evolución*. Barcelona: RBA.

- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2001). *La sensación de lo que ocurre. Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Barcelona: Debate.
- De Lièvre, B. y Staes, L. (1992). *La psychomotricité au service de l'enfant. Notions et applications pédagogiques*. Paris: Belin.
- Descartes, R. (1980). *Meditaciones metafísicas - Las pasiones del alma*. Barcelona: Aguilar.
- Franc, N. (1996). Reflexiones sobre la práctica: ejes y bloques de la psicomotricidad. *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias*, 53, 15-25.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel/Planeta.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Miedzinski, K. (1983). *Die Bewegungsbaustelle*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Mila, J. (2001). La Supervisión Clínica y la Supervisión Institucional, ineludibles instancias de Formación de Postgrado o Formación Permanente en Psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 1 (4), 75-82.
- Mila, J. (2002). La construcción del cuerpo del psicomotricista. En M. Llorca, V. Ramos, J. Sánchez Rodríguez y A. Vega (Eds.) *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento* (pp. 181-194). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Mila, J., Cherro, M., García Ferrés, B., De León, C. y Peceli, R. (2000). La formación del rol de psicomotricista a través del trabajo corporal. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 0, 65-76.
- Muniáin, J. L. (1997). Noción/Definición de Psicomotricidad. *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias*, 55, 53-86.
- Muniáin, J. L., Serrabona, J., Carol, M. y Dalmau, M. (2000). Representación verbal en psicomotricidad de integración. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 0, 85-102.
- Murcia, R. (1990). A propósito de la noción de esquema corporal. *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias*, 36, 7-39.
- Navarro, V. (2002a). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: Inde.
- Navarro, V. (2002b). El juego infantil. En M. Llorca, V. Ramos, J. Sánchez Rodríguez y A. Vega (Eds.) *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento* (pp. 453-488). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Paillard, J. (1980). Le corps situé et le corps identifié. Une approche psycho-physiologique de la notion de schéma corporel. *Revue Médicale Suisse Romande*.
- Ramachandran, V. S. y Blakeslee, S. (1999). *Fantasmas en el cerebro. Los misterios de la mente al descubierto*. Barcelona: Debate.
- Sánchez Rodríguez, J. y Llorca, M. (2001). El rol del psicomotricista. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 1 (3), 57-76.
- Serrabona, J. (2002). Los cuentos vivenciados: imaginación y movimiento. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 2 (1), 63-76.
- Serrabona, J. (2003). *La psicomotricidad dentro del marco educativo*. Barcelona: Universitat Ramon Llull (Tesis doctoral inédita).
- Serrabona, J. y Woloschin, L. (2003). *Visualizaciones que ayudan a los niños*. Barcelona: Integral.

Serrabona, J. y Woloschin, L. (2004). El movimiento imaginado. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 4 (1), 6-20.

Sivadon, P. y Gantheret, F. (1965). *La rééducation corporelle des fonctions mentales*. Paris: Societé Française.

Vaca, M. (2000). Reflexiones en torno a las posibilidades educativas del tratamiento pedagógico de lo corporal en el Segundo Ciclo de Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 103-120.

Vaca, M. (2002). Cuerpo y escolarización. Reflexiones en torno a los modos de entender y tratar el ámbito corporal en la escuela. En M. Llorca, V. Ramos, J. Sánchez Rodríguez y A. Vega (Eds.) *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento* (pp. 69-82). Archidona (Málaga): Aljibe.